مُعْجم مُصْطلحات
الاعتماد وضمان الجودة
في التعليم العالي

الدكتور السيد عبد العزيز البهواشي
أستاذ الإدارة التربوية والدراسات المقارنة المشارك
كلية التربية بالعريش



٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة ت : ٣٩٢٦٤٠١

البهواشى ،السيد عبد العزيز .
معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى / السيد عبد العزيز البهواشى . - ط1 – القاهرة : عالم الكتب ، 2007 .
112 ص ، 24 سم
تدمك :7 – 977-232-552
1- التعليم العالى – مصر- معاجم
2- ضبط الجودة - معاجم
ا- العنوان 378.6203

عالم الكتب
نشر، توزيع ، طباعة

❖ الإدارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 3924626
فاكس : 002023939027

❖ المكتبة :
38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : 3926401 - 3959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

❖ الطبعة الأولى
1428 هـ - 2007 م

❖ رقم الإيداع 23503 / 2006
❖ الترقيم الدولى I.S.B.N
977- 232-552 –7

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com
❖ البريد الإلكترونى : info@alamalkotob.com

تصدير Preface

هناك حاجة دائمة ومستدامة، فردية ومجتمعية، لتحسين جودة الحياة لأفراد المجتمع، بما فيها جودة ما يتعلمونه طوال سنوات التمدرس Schooling، وكيفية التمدرس ذاته، وسببه أو أسبابه. والاهتمامات بجودة التعليم العالى ليست جديدة. فلسنوات عديدة، حدثت تطويرات في مجالات تقييم وضبط وتحسين جودة المحتويات المختلفة للتعليم العالى (إدارته، محتوياته، طرائق التدريس، الخدمات والتسهيلات التعليمية المقدمة.. إلخ). والجديد فى التعليم العالى هو ضمان الجودة وإدارتها.، فهناك مفاهيم مثل«تقييم الجودة» quality assessment،. و«تقويم الجودة» quality evaluation، «وضمان الجودة» quality Assurance، صارت شائعة الاستخدام هذه الأيام nowadays داخل العمليات الكبرى لإدارة الجودة. ومع شيوع استخدام هذه المفاهيم، صار يساء فهمها واستخدامها. ولهذا السبب، كانت هذه المبادرة لإنتاج معجم بالمصطلحات الخاصة بالاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى.

وكانت هناك صعوبات فى إنتاج هذا المعجم. فمصطلحا الاعتماد وضمان الجودة استخدامهما شائع فى القطاعين الصناعى والتجارى منذ عقود طويلة. لكن وضوح استخدام هذين المصطلحين فى قطاع التعليم عامة، والتعليم العالى خاصة، لم يكن بنفس دقة استخدامهما فى القطاعين الصناعى والتجارى، ربما لحداثة إدخال الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم بصفة عامة.

فعلى سبيل المثال مصطلح«تقييم» assessment له معان ودلالات كثيرة. كذلك «مستويات» Standards و«مفاهيم» Concepts من المصطلحات التى تخلط الأوراق. ومصطلح مثل «مستوى الأداء»Performance Standard يشير إلى مستوى الإنجاز الذى يتحقق. لكن كثيرا ما يحدث خلط بين مغزى هذا المصطلح ومعناه. فالمصطلح يُستخدم أحيانا فى مجال التعليم كمرادف Synonym للتوقعات العالية. وفى أحيانا أخرى، يستخدم «المستوى» Standard كمرادف

«للعلامة الإرشادية» benchmark . وفى أحيان ثالثة، تشير المستويات إلى الأطر أو المبادىء العامة. وأحيانا رابعة، يحدث خلط بين «مستويات المحتوى» Content standards و«مستويات الأداء» Performance standards . وأحيانا خامسة، يتم الخلط بين «المستويات» Standards و«المعايير» Criteria المستخدمة للحكم على الأداء.

هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، مصطلحات مثل«تقييم الجودة» quality assessment ، و«مراجعة الجودة» quality review ، تستخدم جميعها كمرادف للتقويم evaluation ، خاصة عند وجود عنصر خارجى مرتبط بإجراء التقويم.

ومصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى يختلف معناها من دولة لأخرى، ومن سياق لآخر. **ففي الولايات المتحدة**، المستويات Standards تستخدم بنفس معنى المعايير Criteria . **وفى أوربا**، المستويات ليست هى المعايير. وضبط الجودة quality control يُستخدم فى بعض السياقات كمرادف لضمان الجودة quality assurance . وضمان الجودة جزء من إدارة الجودة فى التعليم العالى، رغم استخدام ضمان الجودة وادارتها كمرادفين لبعضهما البعض فى بعض الأحايين. «وتقرير التقويم» evaluation report . يُطلق عليه أيضاً «تقرير الفحص» audit report ، أو «تقرير التقييم» assessment report . ويستخدم «فحص المؤسسة» instiutional audit كمرادف «لمراجعة المؤسسة institution review . وكذلك «مراجعة الخبراء» Peer review كمرادف للمراجعة الخارجية external review .

ويزداد الأمر صعوبة أن بعض مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة مستعارة من مجالات أخرى غير تعليمية. وبالتالى يمثل استخدامها مشكلة فى التعليم، لأنها صيغت بطريقة تناسب المجال الذى وُضِعَت من أجله. فعلى سبيل المثال، مصطلح مثل «العلامة الإرشادية أو القياس» benchmarking ، ترجع جذوره إلى علم الجيولوجيا geology وانتقل منه إلى بعض الشركات الصناعية الخاصة. وأول

من استخدمة اتحاد شركات زيروكس Xerox Corporation. ثم أقحم المصطلح فى مجال التعليم كوسيلة للمقارنة ومساعدة الجامعات على التنافس فيما بينها لتقديم خدمات تعليمية جيدة لزبائنها وعملائها.

وفى الوقت نفسه، هناك صعوبات فنية technical Problems ترتبط بمصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى. فتعريف الجودة مسألة تتعلق بقياس الإنجاز البشرى أو الإنسانى. وهذه مهمة ليست سهلة فنيا. وهذا يتطلب عند تعريف المصطلحات أخذ الحيطة والحذر من تلك الصعوبات، ومن طغيان الذاتية عند تعريف الإنجاز وقياسه. هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى، مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى قد يكون لها جوانب وأبعاد سياسية. فالتقييم asessment فى حد ذاته نشاط سياسى اجتماعى. وتعريف إجراءات التقييم، واستخلاص المعلومات من العملية، واتخاذ قرارات بعد ذلك، كل هذه العمليات ذات أبعاد سياسية واجتماعية. وقد يكون لها نتائج اجتماعية وشخصية بعيدة المدى، مقصودة وغير مقصودة، إيجابية وسلبية.

وعند تجميع مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة، هناك تمييز بين المصطلحات الرئيسة Key terms، والمصطلحات الفرعية أو المرتبطة بها associated terms . والمصطلحات الرئيسة تطلق العنان للاكتشاف النظرى والعمل فى مجال الاعتماد وضمان الجودة (على سبيل المثال، علامة التمايز/ القياس benchmarking، والاعتراف recognition ... إلخ». والمصطلحات الفرعية أو التابعة asscoiated مشتقة من المصطلحات الرئيسة، وتلقى مزيدا من الضوء والتوضيحات على المصطلحات الرئيسة. وجدير الإشارة إلى أن المصطلحات الرئيسة ترتبط ببعضها البعض، ويجب تناولها كأجزاء من نظام متكامل.

ومن ثم، فهذا المعجم محاولة لتزويد المجتمع الأكاديمى بالمصطلحات الرئيسة

والفرعية الشائعة الاستخدام فى مجال الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى، من خلال توضيح جوانب التشابه والاختلاف بين مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة. وحرص المعجم على تقديم معلومات حول الطرائق المختلفة التى تستخدم خلالها المصطلحات. كما حرص المعجم على توضيح مغزى مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة فى بعض الدول.

علاوة على ذلك، يمثل هذا المعجم ثمرة جهد كبير وشاق للوقوف على أحدث التطورات فى مجال الاعتماد وضمان الجودة. والمعجم محاولة لتحقيق التكامل بين المعانى فى سياقها الذى يجب أن تستُخدم فيه.. ووضع حدود فاصلة بين السياقات الثقافية والأكاديمية مهمة ليست سهلة. والمفاهيم الواردة فى هذا المعجم تم تجميعها والحصول عليها من أحدث المصادر الخاصة بالاعتماد وضمان الجودة.

وهناك ثلاثة أسباب رئيسة تقف وراء تجميع هذا المعجم. أول الأسباب يتمثل فى محاولة وضع وتحقيق بعض النظام للمعانى الخاصةبالمصطلحات الشائعة الاستخدام فى مجال الاعتماد وضمان الجودة. وثانى الأسباب يكمن فى محاولة فتح الباب لطرائق جديدة لربط المصطلحات ببعضها البعض. والهدف من ذلك هو توضيح مدى الصعوبة والضعف فى بعض الأطر المفهومية الموجودة. وثالث الأسباب وآخرها هو محاولة وضع حدود فاصلة بين المعانى، من أجل إضفاء الدقة على المصطلحات المستخدمة فى مجال الاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى.

وهذا المعجم مرتب هجائيا، كل مصطلح مرتبط بمصطلحات فرعية مشتقة من المصطلح الرئيس. وكل مصطلح رئيس مزود بمعان كثيرة، وفق أحدث التطورات فى مجال استخدام المصطلح. وهناك إدراك تام أن تعريف المصطلح أو المفهوم ما هو إلا أداة عاملة **working tool** للعقل، وأن تعريف المصطلح لا يمنع المفاهيم التى يتضمنها من إثرائها وتطويرها. فمفاهيم الاعتماد وضمان الجودة سوف تستمر فى التطور ، وتمثل تحديا للباحثين والمتخصصين فى هذا المجال..

والأمل أن تسهم المصطلحات المتضمنة فى هذا المعجم فى تكوين لغة مشتركة بين المعنيين بالاعتماد وضمان الجودة فى العليم العالى.

وأخيراً نرجو أن نكون قد وُفِّقْنَا فى تقديم عمل يفيد الباحثين والمتخصصين والمختصين بالاعتماد وضمان الجودة فى التعليم العالى. فالخير أردنا، ولأمتنا العربية الاستقرار والنهضة والتقدم. وعلى الله قصْد السبيل،،،

مسقط فى: ١٢ ربيع أول ١٤٢٧هـ

١١ إبريل ٢٠٠٦م

د.السيدالبهواشي

اتجاه التحسين

Improvement Orientation

نوع من التقويم لوصف جوانب القوة والضعف لوحدة أو مؤسسة ما، من أجل تيسير التحسين، مع تقديم مقترحات لكيفية تحقيق التحسين.

اتجاه التغيير

Megatrend

كل تغير جوهرى يطرأ على مجال أو أكثر فى المجتمع، ويكون متساوقا مع نفسه أو مع غيره فى ذات الاتجاه، عالميا فى مجاله، ونافذ المفعول.

إدارة الجودة

Quality Management

مجموعة من المقاييس تستخدم بانتظام على مستوى النظام أو المؤسسة،من أجل ضمان جودة التعليم العالى، مع التأكيد والتركيز على تحسين الجودة ككل. وكمصطلح عام أو نوعى generic، إدارة الجودة تشمل كل الأنشطة التى تضمن تحقيق سياسة الجودة وأهدافها ومسئولياتها، وتطبيقها من خلال آليات تخطيط الجودة وضبطها وضمانها وتحسينها.

إدارة الجودة الشاملة

Total Quality Management

إدارة الجودة الشاملة TQm أسلوب شامل لإدارة الجودة، يركز على عوامل التحسين المستمر، واهتمامات المستهلك، والإدارة الاستراتيجية، والحاجة لنظم واضحة لضمان جودة التعليم العالى، ورؤية القيادة، والإشراف الذى يركز على منح السلطة وتفويضها للعاملين فى مؤسسات التعليم العالى.

علاوة على ذلك، إدارة الجودة الشاملة فلسفة شاملة للحياة والعمل فى المؤسسات التى تؤكد على اقتفاء التحسين المستمر. وجوهر إدارة الجودة الشاملة يتركز فى أفكار ثلاثة:

١ـ تحديد وتعريف الجودة.

٢ـ تحسين الأداء فى المؤسسة.

٣ـ تحسين النظام الإدارى للمؤسسة.

وإدارة الجودة الشاملة ذات صلة فلسفية بطرائق العلامات الإرشادية أو القياس benchmarking. وهذا الأسلوب شائع التطبيق فى القطاع الاقتصادى. والأغراض الأساسية لإدارة الجودة الشاملة تتمثل فى تحسين الجودة، وزيادة الإنتاجية، وتقليل التكلفة.

وهناك رؤى Perspectives تميز الإدارة الموجهة نحو تحقيق إدارة الجودة الشاملة. من هذه الرؤى:

١ـ الوظيفة الرئيسة للإدارة هى إزالة العوائق التى تحول دون تحقيق جودة العمليات.

٢ـ توفير مناخ للعمل خال من الخوف، وتشجيع العمل الجماعى والتعاون.

٣ـ الثقة فى الأفراد العاملين فى المؤسسات.

وهذا الأسلوب لإدارة الجودة الشاملة يركز على التقويم الذى يستهدف قياس:

أ ـ الأهداف والمستويات المحددة داخليا وخارجيا بواسطة هيئة التمويل.

ب ـ مقاييس رضا المستهلك.

جـ ـ آراء وأحكام الخبراء والاختصاصيين.

د ـ المنظمات والمؤسسات المناظرة.

إعادة البناء

Reengineering

إعادة التفكير الأساسى، وإعادة تصميم جذرى لمجالات العمل business، من أجل تحقيق تحسين دراماتيكى فى المقاييس المعاصرة للأداء. وهذا المفهوم له دلالة تجارية Commercial فى دنيا الأعمال. فنحن نعيد بناء كيفية إنجاز العمل، وكيف تتولد المخرجات من المدخلات. لكن فى الوقت نفسه، لا تقوم بإعادة بناء الوحدات التنظيمية. ومعنى هذا أن إعادة البناء تتمركز حول الجوهر مثل جوهر العملية التعليمية، ومدى التقدم الذى يحققه الأفراد، وكيفية تحسين العملية التعليمية. كما يتم التركيز على العمليات processes، وليس على البنيات Structures. فالعملية قد تلتقى Crossesمع عدد من الأطر التنظيمية.

اعتراف

Recognition

الاعتراف الرسمى بالمؤهلات الأكاديمية والمهنية للفرد، وببرامج مؤسسات التعليم العالى، وبهيئات ضمان الجودة، من جانب سلطة كفوءة تعترف بالمستويات والقيم الخاصة بالأغراض التى تدل على نتائج الاعتراف. والاعتراف ذات طبيعة عابرة للحدود Cross - border القومية والمؤسسية.

وفيما يتعلق بالاعتراف بمؤهلات الفرد، يتم التحقق من خبرات التعلم (مثل الدرجات العلمية، الدبلومات، فترات الدراسة)، من أجل تيسير التحاق حامليها holders بالأنشطة التعليمية أو الوظيفية. وبالنسبة للاعتراف الأكاديمى والمهنى، يجب التمييز بين نوعين من الاعتراف: الاعتراف بالرنامج Programme recog- nition يشير عادة إلى الاعتراف ببرنامج دراسى معين من جانب مؤسسة أخرى للتعليم العالى غير المؤسسة التى حصل منها الفرد على مؤهله. ويعتمد الاعتراف بالبرنامج على الإجراء الخاص باعتراف خبراء من خارج المؤسسة peer، ويستهدف السماح للطالب بالمشاركة فى دراسة مستمرة فى المؤسسة الأخيرة، أو إعفائه من إعادة دراسة المواد والمقررات المماثلة فى مؤسسات التعليم العالى المختلفة.

وهناك الاعتراف بالمؤسسة institution recognition، وبهيئات ضمان الجودة، أو منظمات الاعتماد، على اعتبار أنها مصدر ثقة وفاعلة ومسئولة عن ضمان الجودة، باتباعها مستويات معينة للاعتراف، محددة وموضوعة من جانب سلطات اعتراف كفوءة (عادة أجنبية).

اعتراف أكاديمى

Academic Recognition

الموافقة على المقررات أو المؤهلات أو الدبلومات التى تمحنها إحدى مؤسسات التعليم العالى بواسطة مؤسسة أخرى، بغرض السماح للطالب الالتحاق بدراسات أخرى . والاعتراف الأكاديمى مطلوب للحياة الأكاديمية فى مؤسسة تعليمية ثانية، وفى بعض الحالات، للالتحاق بأنشطة التوظيف فى سوق العمل (الاعتراف الأكاديمى لأغراض مهنية) .

وبالنسبة لمجال التعليم العالى الأوروبى، هناك ثلاثة مستويات للاعتراف، والأدوات أو الآليات الخاصة بها، كما أقرتها اتفاقية لبسون **Libson Convention** وإعلان بولونيا **Bologna Declaration** :

١- الاعتراف بالمؤهلات، بما فيها التعلم السابق، والخبرة المهنية، والسماح بالالتحاق أو إعادة الالتحاق بالتعليم العالى.

٢ـ الاعتراف بفترات الدراسة القصيرة بالنسبة للحراك الطلابى، باعتباره الآلية الرئيسة لنظام نقل الاعتماد الأوربى(**ECTS**) .

٣ـ الاعتراف الكامل بالدرجات، باعتبارها الآلية الرئيسية لاستكمال الدبلومة.

اعتراف بالتعلم السابق

Recognition of Prior Learning

الاعتراف الرسمى بالمهارات والمعارف والكفايات التى يتم اكتسابها من خلال الخبرة العملية، والتدريب غير الرسمى، والخبرات الحياتية.

اعتراف متبادل

Mutual Recognition

اتفاق بين مؤسستين أو أكثر للتعليم العالى للاعتراف المتبادل بالشهادات والدرجات والبرامج التى تقدمها كل منها، أو الإفادة المتبادلة من هيئات الاعتماد وضمان الجودة فى كل منها، والاعتراف بأن الطرائق التى تستخدمها تلك المؤسسات سليمة، بالإضافة إلى فعالية الإجراءات المستخدمة.

اعتراف مهنى

Professional Recognition

الحق فى الممارسة، والمكانة المهنية الممنوحة لحامل المؤهل. وبسبب اللوائح والقواعد المختلفة الخاصة بالاعتراف بالدرجات والألقاب، هناك تمييز وتمايز بين مجموعتين من الاعتراف: الاعتراف المهنى القانونى **de Jure Professional rcognition** الذى ينطبق على الحق فى العمل فى دولة معيّنة، فى مهنة ينظمها ويحكمها القانون، كالطب مثلا. وفى الاتحاد الأوربى، على سبيل المثال، هذه اللوائح والتعليمات توجد محليا وأجنبيا (الدول المضيفة). وتخضع لتوجيهات وموجهات **directives** الاتحاد الأوربى المختلفة.

والمجموعة الثانية تتعلق بالاعتراف المهنى الواقعى **de facto Professional recognition** الذى يشير إلى أوضاع الاعتراف المهنى الذى لا تنظمه اللوائح والتعليمات، كتلك الأوضاع التى لا تحكمها سلطة قومية قانونية.

اعتماد

Accreditation

عملية مراجعة الجودة الخارجية المستخدمة فى التعليم العالى، لفحص Scrti-nize الكليات والجامعات وبرامج التعليم العالى، من أجل ضمان الجودة وتحسينها. وبمعنى آخر، الاعتماد صيغة رسمية ومنشورة حول جودة المؤسسة أو البرنامج، يُمنَح عقِب التقويم الدائرى القائم على مستويات متفق عليها. وبمعنى ثالث، الاعتماد هو منْح مكانة أو وضع status. والاعتماد كعملية يعتمد عادة على تطبيق المستويات المحددة مسبقا. والاعتماد أساسا هو نتيجة التقويم. ونجاح الاعتماد يتمخض عنه إنشاء مؤسسة أو برنامج معتمد. وفى بعض الدول، الاعتماد يتيح الفرصة لسلطات المؤسسة تقديم برامج محددة.

ويختلف مفهوم الاعتماد من دولة لأخرى:

١ـ فى جنوب أفريقيا South Africa، يشير الاعتماد إلى المؤسسات والسلطات الممنوحة لها لتقديم برامج محددة.

٢ـ فى الولايات المتحدة United States، الاعتماد عملية جماعية من الدراسة الذاتية والمراجعة الخارجية، من أجل ضمان الجودة، والمحاسبة أو المسئولية accountability، وتحسين الجودة داخل المؤسسة الأكاديمية أو البرنامج، من أجل تحديد مدى الوفاء بالمستويات التى يحددها اتحاد أو هيئة الاعتماد، ومدى تحقيق رسالة المؤسسة وأغراضها.

٣ـ في أوربا الغربية Western Europe، الاعتماد هو تقويم وتقييم المؤسسة أو برامجها فى ضوء الأهداف العامة aims والخاصة Objectiues، والمستويات المعترف بها. وينظر القائمون على التقييم أساسا إلى نجاح المؤسسة فى تحقيق أهدافها. كما يشير الاعتماد أيضاً إلى السلطة الحكومية الرسمية الممنوحة للمؤسسات لمنح الدرجات. وفى ألمانيا، يشير الاعتماد إلى تقويم وتقييم هيئات

الاعتماد التى تختص باعتماد البرامج التى تمنح درجتى البكالوريوس والماجستير.

٤ـ فى المملكة المتحدة United Kingdom ، الاعتماد هو عملية تضطلع بها مؤسسة التعليم العالى بموجب السلطة التى تمنحها الجامعة للمؤسسة لممارسة السلطات والمسئوليات إزاء التقديم الأكاديمى. والمؤسسة تصبح مسئولة عن جودة ومستوى الدرجة التى تمنحها.

ومع اختلاف المفاهيم والصيغ للاعتماد، هناك بعض الخواص للاعتماد:

١ـ يقدم البرهان Proof أن مستوى معينا قد تحقق فى المقرر، أو البرنامج، أو مؤسسة التعليم العالى. هذا المستوى قد يمثل الحد الأدنىminimum ، أو مستوى الامتياز أو التفوق excellence.

٢ـ يشتمل الاعتماد على تقييم العلامة الإرشادية أو ماركة الامتياز أو القياس benchmarking

٣ـ الأحكام Judgements تعتمد فقط على معايير الجودة، وليس علي الخواص السياسية. والأحكام دائماً ما تكون «بنعم» أو «لا».

٤ـ التركيز والتأكيد ينصب فى الاعتماد على المحاسبية أو المسئوليةaccountabilitiy.

اعتماد إقليمى

Regional Accreditation

هذا المصطلح شائع الاستخدام فى الولايات المتحدة ويشير الاعتماد الإقليمى إلى الاعتماد الممنوح لإحدى مؤسسات التعليم العالى بواسطة اتحاد أو لجنة اعتماد معترف بها، تضطلع بإجراءات الاعتماد فى منطقة جغرافية معينة تضم عادة ثلاث و ' يات أو أكثر). ويوجد ست لجان إقليمية للاعتماد على مستوى الولايات المتحدة.

اعتماد التعلم السابق

Accreditation of Prior learning

فى المملكة المتحدة. U.K، اعتماد التعلم السابق هو عملية يتم بمقتضاها اعتماد المؤهلات فى ضوء التعلم والممارسات السابقة «غالبا يُطلق عليه التعلم التجريبى experiential learning. والاعتماد الممنوح يتم فى ضوء أدله تفيد أن الخبرة أو التعلم السابق يساعد الطالب على تحقيق نتائج التعلم المناسبة.

اعتماد المؤسسة

Institutional Accreditation

يشير المصطلح إلي اعتماد المؤسسة ككل، بما فيها كل البرامج التعليمية، والمواقع، وطرائق تقديم البرامج وتوزيعها، دون أية مضمون يتعلق بجودة برامج المؤسسة.

اعتماد بالملف المحقب

Portfolio For Accreditation

يشير المصطلح إلى تجميع الأدلة (سجل الإنجازات) الخاصة بجوانب الأداء، وخصائص المؤسسة بالنسبة لأنشطة بعينها، خاصة المستويات التعليمية. هذه العملية تضطلع بها المؤسسة المختصة، أو بواسطة مقيّم assessor/ ملاحظ observer من خارج المؤسسة.

اعتماد تخصصى

Specialized Accreditation

يشير المصطلح إلى اعتماد وحدات أو برامج فردية، كبرامج الإعداد المهنى، بواسطة هيئات اعتماد متخصصة، أو هيئات اعتماد البرامج التعليمية، مطبقة المستويات الخاصة بوضع المناهج ومحتويات المقررات الدراسية.

اعتماد لأجل مسمّى

Duration of Accreditiayion

يشير المصطلح إلى أن قرارات الاعتماد محدَّدة الأجل. فدوام صلاحية رخصة الاعتماد تحددها هيئة الاعتماد التى لها الحق وحدها فى تعليق **Suspend**، أو تجديد الترخيص، اعتمادا على قرار مقبول للقضايا المحددة.

اعتماد مسحي

Accreditation Survey

يشير المصطلح إلى تقويم المؤسسة لتحديد مستوى توافقها مع المستويات التى تطبقها هيئة الاعتماد، ولاتخاذ قرارات بشأن الوضع القانونى للاعتماد. والمسح يشمل تقويم الوثائق والمعلومات (الأدلة) التى يقدمها العاملون فى مؤسسة التعليم العالى، عقب الزيارة الميدانية للمؤسسة من جانب الأشخاص المعنيين.

اعتماد (هيئة)

Accreditation Body

هيئة الاعتماد هى اتحاد تعليمى خاص أو غير حكومى، قومى أو إقليمى، يقوم بتطوير معايير ومستويات للتقويم، ويضطلع بعمليات التقويم الخارجية، ويقوم بالزيارات الميدانية للمؤسسات، للوقوف على مدى وفاء المؤسسات بالمعايير الموضوعة والمحددة. وهيئة الاعتماد مخول لها منح الوضع القانونى أو الرسمى، وأحيانا الترخيص للمؤسسات التعليمية أو البرامج للبدء فى العمل، عقب الفحص الناجح لتطبيق وتقويم الوحدة التعليمية المعنية. وهناك أنواع مختلفة من هيئات الاعتماد (هيئات agencies، مجالس Councils، لجان Commissions) تركز على الاعتماد العام، والاعتماد التخصصى، والاعتماد المهنى، والاعتماد الإقليمى، والاعتماد القومى، واعتماد التعليم من بعيد .

اعتماد (وضع)

Accreditation Status

يشير المصطلح إلى الاعتراف الرسمى formal recognition أن المؤسسة أو البرنامج التخصصى يفى بالمستويات المناسبة للجودة التعليمية التى تضعها وتحددها هيئة الاعتماد على المستوى الإقليمى، أو القومى، أو التخصصى.

إطار عمل للتأهيل

Qualification Framework

إطار عمل شامل يتعلق بالسياسة التى تُحدد المؤهلات المعترف بها قوميا فى التعليم العالى، فى إطار المستوى والجودة ونتائج التعلم والسيرة الذاتية. وإطار العمل يتم تصميمه ليكون شاملا، من خلال استخدام واصفين descriptors

لكل تأهيل يغطى العرض Breadth (الكفايات المرتبطة بنتائج التعلم)، والعمق depth (المستوى). والتأهيل يتم بناؤه أفقيا horizontal ليشمل كل المؤهلات الممنوحة فى النظام، ورأسيا vertical، حسب المستوى. وغرض التأهيل تيسير.

١ـ تطوير المنهج، وتصميم برامج الدراسة.

٢ـ الحراك الطلابى والخريجين.

٣ـ الاعتراف بفترات الدراسة وأوراق الاعتماد credentials.

وهناك بعض نظم التعليم العالى لها أطر العمل الخاصة بالتأهيل فيها. لكن فى الوقت نفسه، هناك بعض نظم التعليم العالى الأخرى تسمح بتطوير العديد من عمليات التأهيل دون تقديم إطار عمل واضح. ومجال التعليم العالى الأوربى european higher education area، باعتباره إحدى نتائج إعلان بلوجنا Blogna Declaration، يعتبره الكثيرون فى حاجة لإطار عمل أوربى موسع.

وهناك أساليب متمركزة حول المخرجات تُستخدم لتصنيف وتفسير المؤهلات وأطر العمل الخاصة بالتأهيل. من هذه الأساليب: **الأوصاف العامة** generic descriptors لدرجتى البكالوريوس والماجستير (مبادئ الجودة المشتركة)، **والعلامات الإرشادية أو ماركة الامتياز أو القياس** benchmarks الخاصة بمقررات درجتى االبكالوريوس والماجستير (مشروع Tuning)، **وإطار عمل الاعتماد الدولى** (مثل نظام الاعتماد الأوربى للنقل والتجميع european credit transfer system)، **وإطار عمل الاعتماد القومى المتكامل** (أيرلندا والدانمارك)، **ونتائج التعلم والكفايات العامة والخاصة** (المملكة المتحدة والدانمارك).

بيانات القياس والعلامة الإرشادية والماركة المميزة للمادة

Subject Benchmark Statments

هذه البيانات أطر مرجعية reference points فى إطار ضمان الجودة أكثر منها بيانات وصفية للمناهج والمقررات الدراسية. والبيانات تمثل التوقعات العامة حول المستويات Standards (مستويات تحصيل الطلاب) عند مستوى معين في أحد مجالات المادة Subiect. والبيانات توفر وسائلا للمجتمع الأكاديمى لوصف طبيعة وخواص البرامج فى مادة ما، وتوضح الخواص والقدرات المطلوبة لمنح المؤهلات.

علاوة على ذلك، هذه البيانات تستخدم لأغراض عديدة:

١ـ مصدر مرجعى خارجي مهم لمؤسسات التعليم العالى عند تصميم وتطوير برامج جديدة فى أحد مجالات المادة.

٢ـ تقدم إرشادات وتوجيهات عامة لتوضيح نتائج التعلم المرتبطة بالرنامج، لكنها غير مقصورة على منهج معين.

٣ـ توفر التنوع والمرونة فى تصميم البرامج.

٤ـ تشجع على الابتكارية داخل إطار عمل شامل متفق عليه accorded.

٥ـ تقدم الدعم للمؤسسات فى اقتفاء ضمان الجودة الداخلية.

٦ـ تساعد على مراجعة وتقويم نتائج التعلم فى برنامج ما فى ضوء التوقعات العامة الخاصة بالمستويات.

تأهيل

Qualification

التأهيل مقصود منه أى منح award فى التعليم العالى (درجة علمية، دبلومة،

شهادة رسمية) تصدره سلطة مسجله ومعترف بها، تقوم بالتصديق على attesting الاستكمال الناجح لبرنامج دراسى. والتأهيل يغطى covering العديد من منح التعليم العالى على مستويات مختلفة، وعبر الدول المختلفة (درجتا البكالوريوس والماچستير، درجة الدكتوراة على سبيل المثال). والتأهيل مهم بالنسبة للمجال الخاص به،كالكفايات والمهارات ومجال المعرفة. والتأهيل أحيانا يعادل Synonymus منح الترخيص License بالممارسة. وأحيانا أخرى التأهيل يعادل التصديق أو الاعتماد Credential .

تجميع التصديقات الدراسية

Accreditation of Study Credits

إقرار رسمى يحصل عليه الطالب من إحدى مؤسسات التعليم العالى، لتقديمه إلى مؤسسة أخرى، اعتمادا على العمومية Commonality، في إطار المستوى والسياق. والإقرارات الرسمية الدراسية قابلة للنقل Transferable من مؤسسة لأخرى.

تحسين الجودة

Quality Improvement

التأكد أن المؤسسة لديها خطة لإدارة وضبط وتحسين جودة برامجها. وفى معظم الأحوال، هيئات ضمان الجودة والاعتماد تتخذ الإجراءات التى تضمن أن يكون التحسين عملية مستمرة. وتحسين الجودة يختص بزيادة جودة المنتج أو

الخدمات، وبمقارنة جودة المطلوب إنتاجه بجودة ما تم إنتاجه فى الماضى، وبالذات بدلا من الآخرين. والعمليات التى تركز على تحسين الجودة تركز أيضاً على جوانب معينة فى أداء وحدات وأقسام المؤسسة، وليس الأداء الشامل أو الكلى.

تخطيط الجودة

Quality Planning

تخطيط الجودة يتكون من مجموعة من الأفعال actions التى تساعد على وضع الأهداف، وتوفير الظروف المناسبة لتحقيق جودة التعليم العالى، وبتطبيق آلية نظام الجودة. وتخطيط الجودة يشمل:

١ـ تخطيط المنتج Product (تصنيف وتحديد الملامح الخاصة بالجودة، وبوضع الأهداف، وشروط الجودة، والقيود restraints المفروضة عليها).

٢ـ التخطيط الإدارى والإجرائى managerial and operational (التنظيم والبرمجة).

٣ـ إتقان خطط الجودة Mastery.

٤ – توفير مقاييس تحسين الجودة.

ترخيص

licensure / Licensing

العملية التى بموجبها تقوم هيئة حكومية بمنح ترخيص رسمى:

١ – للأشخاص الذين يوفون بالمؤهلات المحددة سلفا لشغل وظيفة ما، أو الحصول على لقب خاص.

٢ـ للبرامج، اعتمادا على تقويم الخطط المناسبة، للبدء فى تشغيلها قبل الحصول على الاعتماد.

٣ـ للمؤسسات لأداء وظائف معينة.

والترخيص بالنسبة للأشخاص يتم الحصول عليه عادة من خلال امتحان أو التخرج فى مؤسسة معتمدة. وفى بعض الدول، فترة من التدريب العملي قد تكون مطلوبة وشرطا للحصول على الترخيص. وفى هذه الحال، سلطات الدولة التى تمنح الترخيص يجب ألا تتعلل بعدم الحصول على الاعتماد. بمعنى أن الاعتماد ليس شرطا للحصول على الترخيص.

ترخيص للمؤسسة

Institutional Licensure

فى الولايات المتحدة، الترخيص المؤسسى يعنى الموافقة التى تمنحها حكومة الولاية لمؤسسة ما القيام بعمل ما، مثل إنشاء مؤسسة تعليمية. والترخيص فى هذه الحال ليس مرادفا للاعتماد، ولا يتطلب ضرورة إظهار الجودة، أو القدرة على الوفاء بمستويات الأداء.

تصديق

Credit

قيمة متفق عليها، وإقرار رسمى يستخدم لقياس نتائج عمل الطالب فى حقل دراسته، يُدون فى سجله الخاص، ويسمح له باستكمال المقررات الدراسية.

تصنيف/ترتيب

Ranking / league Tables

أسلوب لإظهار الترتيب المقارن للمؤسسات فى ضوء أدائها. ويستهدف هذا الأسلوب تقديم معلومات للمعنيين والمستهلكين وصانعى السياسة. وأسلوب الترتيب شائع الاستخدام، وأداة مفيدة فى تقديم معلومات عامة. ويتم نشر نتائج الترتيب فى الصحافة العامة والمجلات والدوريات المتخصصة، وفى الإنترنت.

وأسلوب الترتيب يبدأ بجمع بيانات من المصادر الموجودة، والزيارات للمواقع، والدراسات، وبحوث المؤسسات. رعقب تجميع البيانات، يتم اختيار نوع وحجم المتغيرات من المعلومات التى تم جمعها. وبعد ذلك، يتم تقنين **Standardized** ووزن **Weighted** المؤشرات من المتغيرات المختارة. وأخيرا، يتم إجراء، العمليات الإحصائية، وإجراءمقارنات من أجل وضع المؤسسات فى «نظام الترتيب أو التصنيف» **ranking order**.

وأسلوب الترتيب يستفيد من مؤشرات مختلفة فى عملية تقويم المؤسسات أو البرامج. ونتائج الترتيب (تقديرات كل مؤسسة خضعت للتقييم) تختلف من حالة لأخرى، اعتمادا على عدد المؤشرات المستخدمة، أو على المؤشرات ذاتها.

ومؤشرات أو معايير الترتيب عادة ما تأخذ فى اعتبارها الجوانب العلمية والبيداجوجية **Pedagogy** والإدارية والاقتصادية والاجتماعية: نسبة الأساتذة إلى الطلاب، نقاط المستوى أ (طلاب السنة الأولى)، التدريس والبحث (حسب الدرجات التى يتم الحصول عليها فى عمليات التقييم للتدريس والبحث التى يقوم بها كل قسم)، نسبة التسرب **drop out**، الرضا، ظروف الدراسة، رؤى التوظيف، نسبة ومعدل الإنفاق على الحاسوب والمكتبة إلخ.

تعليم ثالث/ إضافى

Tertiary Education

نوع من التعليم يتم الالتحاق به بعد استكمال التعليم الثانوى، وقد يشمل التعليم المهنى بعد الثانوى (يؤدى إلى شهادة)، والتعليم العالى (يؤدى إلى درجة علمية).

تعليم عال

Higher Education

جزء من التعليم الثالث/ الإضافى Tertiary education، يؤدى إلى منح درجة علمية، أو دبلومة معادلة.

تغيير تربوى

Educational Change

التغيير التربوى استجابة مخططة أو غير مخططة للمتغيرات والضغوط المحلية والإقليمية والقومية والعالمية، باتباع طرق وأساليب تحمل بين طياتها وعودا وأحلاما للبعض، وآلاما للبعض الآخر.

وإحداث التغيير التربوى يتطلب معرفة عادات وتقاليد وقيم وأيدلوچية المجتمع الذى يتعرض للتغيير التربوى، وتقدير مدى تأثر أفراد المجتمع ومؤسساته بالتغيير المزمع إحداثه، والوقوف على مدى الفائدة أو الضرر الذى يحدثه التغيير، سواء على مستوى الأفراد والمؤسسات، أو على مستوى المجتمع ككل.

فعملية التغيير، من ناحية، هى نظام داخل نظامين. فهناك النظام القومى الشامل للمجتمع. وهذا النظام هو الهدف الأساسى ومحل الاهتمام الرئيس فى عملية التغيير. وداخل هذا النظام الأكبر يوجد النظام التعليمى بكل مشتملاته

الرسمية وغير الرسمية. ويهدف هذا النظام التعليمى إلى تطوير المجتمع ككل، من خلال توفيره القوى العاملة الماهرة فى مختلف الأدوار، ومن خلال تعليم الأجيال الأهداف الشاملة للمجتمع، ووسائل تحقيق هذه الأهداف. والنظام الثالث خاص بعملية التغيير ذاتها . ويستهدف هذا النظام الثالث تغير وتحسين وتطوير النظام التعليمى.

والنظم الثلاثة متداخلة فيما بينها. غير أن النظام الخاص بعملية التغيير يتأثر بما يحدث في النظامين الآخرين،. وبالضغوط المختلفة التى يفرضها هذين النظامين. وهذان النظامان (النظام القومى والنظام التعليمى) يقدمان الإطار الذى يعمل فيه نظام التغيير، ويقدمان كذلك مدخلات عملية التغيير فى شكل احتياجات وأهداف وموارد وأفراد. كذلك يتم توجيه مخرجات عملية التغيير فى إطار النظامين الآخرين، أى توجيه السياسات والممارسات والبنى الجديدة. ونظام التغيير مطالب هنا بتحديد إجراءاته ومفاهيمه بالنسبة للمدخلات والتفاعلات داخله وخارجه.

وعملية التغيير، من ناحية أخرى، قد تكون لبعض الأسباب والضغوط الدافعة لها، التى يأتي فى مقدمتها الاحتياجات المجتمعية من النظام التعليمى، والمنافسات الدولية والتطورات التكنولوچية، بالإضافة إلى الضغوط السياسية والمهنية والسكانية، والتغيرات فى الخدمات المرتبطة بها.

تغيير تنظيمى

Organizational Change

التغيير التنظيمى يشير إلى فهم عمليات التغيير التى تحدث داخل المؤسسات على المستوى العريض بين الأفراد والمجموعات، وعلى المستوى الشامل عبر المؤسسة ككل. والتغير أو التغيير هو ملاحظة الفرق أو الاختلاف مع مرور الوقت فى بُعد أو أكثر من أبعاد وحدة أو مؤسسة ما.

ونظرا لاختلاف وتعدد لغة التغيير، فمن الصعب إيجاد لغة عامة أو مشتركة بين المعنيين بالتغيير. مثل قوى أو دوافع التغيير Forces، ومصادر التغيير Sourc-es، والتغيير من الدرجة الأولى First - order، أو من الدرجة الثانية Socond - order. وتتناول القوى والمصادر أسباب التغيير Why of Change. والتغيير من الدرجتين الأولى والثانية، وميقاته ودرجته، يشير إلى مكونات التغيير What of change. والتغيير المخطط أو غير المخطط، والثابت والدينا ميكى، والتوافقى والاشتقاقي، يشير إلى كيف التغيير how of change. وهدف target التغيير يشير إلى النتائج outcomes.

وهناك شرط مهم للتنظيم توافره يضمن جودة التنظيم وبقائه. هذا الشرط أن يكون للتنظيم هدف عام. هذا الهدف العام يجب أن يتحدد للتنظيم بدلا من أن يخلقه التنظيم ذاته، وأن يوضح ويوضع فى السياسات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، وأن يعترف به كل فرد مشارك فى التنظيم. وتتحدد أهمية التنظيم فى قدرته على ترجمة الهدف العام الموكل إليه، وتوضيحه وتطبيقه. ويتطلب هذا ضرورة الوقوف على الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تكمن وراء وجود التنظيم، وعلى أهداف وتطلعات المجتمع المطلوبة من التنظيم المساعدة على تحقيقها.

وعندما يخفق التنظيم فى تحقيق المهمة الموكلة إليه، يكون تغيير التنظيم ضرورة حتمية. واحدات التغيير قد ينبع من داخل التنظيم ذاته، أو من خارجه. والتغيير قد يأخذ شكل إجراء تحسينات أو تعديلات على الهدف أو الأهداف الموضوعة للتنظيم. وقد يكون التغيير فى التنظيم من أجل التوافق مع الأهداف والتحديات الجديدة التى تواجه المجتمع.

والتقسيم أو التجزئة Segmentation يمثل أحد معوقات التغيير فى التنظيم، حيث ينقسم التنظيم فى ظله إلى أقسام ومستويات، لكل منها قائمة طويلة بالمسئوليات والاختصاصات. كما أن البيروقراطية تمثل إحدى عقبات التغيير فى

التنظيم. ففى ظل البيروقراطية، يصدر القرار من شخص واحد، أو من قلة، ويوجه إلى الكثرة، وعليهم تنفيذ القرار دون مناقشة. وغالبا ما يكون القرار من أعلى إلى أسفل. بالتالى فإن أى تغيير فى البنية التنظيمية يمثل تهديدا لمكانتهم. مما يدفع هذا الفرد، أو تلك القلة إلى معارضة التغيير فى التنظيم.

وللتغلب على تلك العوائق، هناك نوعان من التغيير يمكن أن يحدثا على أى بنية تنظيمية. النوع الأول يُطلق عليه«تغيير فى لتنظيم **Change in organization**.

النوع الثانى يسمى «تغيير التنظيم» **Change of organization**. فالأول يشتمل على التغييرات المقصودة فى الإجراءات التنظيمية. بينما يشتمل الثانى على التغييرات المقصودة فى الأهداف.

تقرير الفحص

Audit Report

وثيقة يتم إعدادها بواسطة فريق الزيادة الميدانية، عقب المراجعة المناظرة لتقييم الجودة، مركزة على جودة المؤسسة، والمستويات الأكاديمية، والبنية الداخلية للتعلم، وأعضاء هيئة التدريس. والتقرير الخاص بالمؤسسة يصف ترتيبات ضمان الجودة داخل المؤسسة، وتأثيرات هذه الترتيبات على جودة برامج المؤسسة. وتقرير الفحص يكون متاحا للمؤسسة، أولا فى صورة مسودة **draft**، لإبداء وجهات نظر أولية، ثم يعدل التقرير مرة أخرى بناء على التعقيبات الأولية إذا كانت مقبولة، وبعد ذلك يكون التقرير فى صورته النهائية الرسمية. ويحتوى التقرير على وصف لطرق الفحص، والنتائج، وتقارير الفاحصين، وملاحق كثيرة خاصة بالأسئلة المثارة.

وتقرير الفحص يمكن إعداده أيضا عن هيئة الاعتماد **accreditation body**، واصفا ترتيبات ضمان الجودة الخاصة بالهيئة، وتأثير هذه الترتيبات على جودة البرامج فى المؤسسات التابعة للهيئة.

وفى المملكة المتحدة United Kingdom ، يتم إعداد تقرير الفحص عقب الزيارة الميدانية التى يقوم بها فريق المراجعة الخارجية Peer review لتقييم الجودة.

وفى أوربا Europe ، يطلق على تقرير الفحص أو الوثيقة مسمى«تقرير التقويم» evaluation report ، أو تقرير التقييم» assessment report.

تقييم

Assessment

١ـ صيغة تشخيصية لمراجعة الجودة، وتقييم التعليم والتعلم والبرامج، اعتماد على الفحص المطنب للمناهج، والبنية التنظيمية، وفاعلية المؤسسة، وآليات مراجعة الجودة الداخلية للمؤسسة.

٢ـ عملية الجمع المنظم ، والقياس الكمى quantifying ، واستخدام المعلومات، من أجل الحكم على أو تكوين رأى perspective عن الفعالية التعليمية، وكفاية المناهج فى مؤسسة التعليم العالى ككل (تقييم المؤسسة institutional assessment ، أو البرامج التعليمية للمؤسسة (تقييم البرامج Programmes assessment). وتشمل عملية التقييم الأنشطة الجوهرية Coreلمؤسسة التعليم العالى (الأدلة الكمية والكيفية للأنشطة التعليمية والنتائج البحثية). والتقييم ضرورى من أجل التصديق على Validate قرار الاعتماد الرسمى لكن ليس بالضرورة أن يؤدى التقييم إلى نتيجة الاعتماد.

٣ـ عملية فنية مصممة لتقويم نتائج تعلم الطلاب، وتحسين تعلمهم، وتحسين فعالية التطوير والتدريس.

تقييم الجودة

Quality Assessment/ Quality Review

عملية التقويم الخارجى external التى تضطلع بها هيئة خارجية خاصة بجودة الخدمات والإمدادات التعليمية. وبمعنى آخر، تقيم الجودة هو عملية المراجعة والتقويم التشخيصى للتعلم والتعليم والنتائج، اعتمادا على الفحص المطنب للمناهج والبنية وفاعلية المؤسسة والبرامج.

وبمعنى ثالث، تقييم الجودة يدل على العملية الحقيقية للتقويم الخارجى (المراجعة، القياس، الحكم) لجودة مؤسسات وبرامج التعليم العالى، وتتكون هذه العملية من أساليب وآليات وأنشطة تنفذها أو تضطلع بها هيئة خارجية من أجل تقويم جودة عمليات وممارسات وبرامج وخدمات التعليم العالى.

وعند تحديد وتطبيق مفهوم تقييم الجودة، هناك جوانب جديرة بالاعتبار مثل:

١ـ السياق context (على مستوى الدولة، أو على مستوى المؤسسة).

٢ـ الطرق المستخدمة methods (تقييم ذاتى، تقييم بواسطة خبراء من خارج المؤسسة، زيارات للمواقع site visits).

٣- المستويات levels (نظام، مؤسسة، قسم، فرد)

٤ـ الآليات mechanisms (منح، سياسات، بنيات، ثقافات).

٥ـ بعض القيم values المرتبطة بتقييم الجودة، مثل القيم الأكاديمية، القيم التقليدية (مركزا على مجال التقييم)، القيم الإدارية (مركزا على الإجراءات والممارسات)، القيم التربوية(مركزا على أعضاء هيئة التدريس ومهاراتهم التدريسية والممارسة الصفية)، قيم التوظيف (مركزا على خواص المخرجات ونتائج التعلم).

تقييم النتائج

Outcomes Assessment

عملية تقويم وتحسين نتائج معينة لإحدى مؤسسات التعليم العالى، من أجل إظهار الفعالية التعليمية. والتقييم قد يتعلق بأداء أعضاء هيئة التدريس، وبفعالية الممارسات فى المؤسسة التعليمية، وبوظائف الأقسام الأكاديمية أو البرامج التعليمية (على سبيل المثال، عمليات المراجعة للبرنامج، عمليات المراجعة للميزانية إلخ).

والتقييم إجراء بنائى **Formative procedure** يستخدم فى الدراسة الذاتية **Self Study** للمؤسسة التعليمية، وخفض النفقات المالية **Financial retrenchment** وتقويم البرنامج، والفهم الجيد لاحتياجات الطلاب الحالية **Current**.

تقييم فعالية الفرد

Assessment of Individual Effectiveness

تقييم رسمى تحريرى لمؤهلات الفرد بواسطة سلطة معترف بها، من أجل منح الفرد الاعتراف **recognition**، للإفادة منه فى الإستخدام الأكاديمى والمهنى.

تقييم نتائج الطلاب

Students Outcome Assessment

عملية تجميع وتحليل واستخدام أدلة قياس كمية **quantative** وكيفية **quali- tative** للتعليم ونتائج التعلم، من أجل فحص مدى توافقها مع الأغراض المحددة والأهداف التعليمية، ولتقديم تغذية راجعة **Feedback** ذات معنى ومفيدة فى عملية التحسين.

تقويم

Evaluation

عملية تحليل منظم وناقد، يؤدى إلى إصدار أحكام Judgements وتوصيات Recommendations بشأن جودة مؤسسة أو برنامج التعليم العالى. والتقويم يتم تنفيذه بواسطة إجراءات داخلية وخارجية. وفى المملكة المتحدة .U.K، يطلق عل التقويم evaluation أيضا مسمى المراجعة review .

تقويم الطلاب للمعلمين

Student Evaluation of Teachers

عملية استخدام مدخلات الطلاب الخاصة بالنشاط العام واتجاهات المعلمين. وملاحظات المقيمين تساعد على تحديد درجة التوافق أو الانسجام Conforma-bility بين توقعات الطلاب وأساليب التدريس الفعلية للمعلمين. وعمليات التقويم الطلابية تساعد في إلقاء الضوء على **اتجاهات المعلم** (ذو عقلية متفتحة، مسلى،. ابتكارى، صبور، إلخ). وعلى **قدرات المعلم** (تفسير الأشياء، حفز الطلاب، مساعدة الطلاب على التفكير، تصحيح الأخطاء بطريقة ودودة، تقديم معلومات فاعلة إلخ).

تقويم بَعدى

Post Evaluation

تقويم الجودة بعد تشغيل البرنامج أو المؤسسة، من أجل توضيح جوانب القوة والضعف.

تقويم خارجي

External Evaluation

١ـ عملية تقويم جودة الوحدة بواسطة فريق مختار من الخبراء غير تابعين للوحدة موضع التقويم.

٢ـ عملية بواسطتها تقوم هيئة متخصصة بجمع البيانات والمعلومات والأدلة حول المؤسسة، أو وحدة معينة داخل المؤسسة، أو نشاط جوهرى فى المؤسسة، من أجل تكوين رأى حول جودته.

والتقويم الخارجى يتم تنفيذه بواسطة فريق من الخبراء أو المفتشين، ويتطلب عادة ثلاث عمليات مميزة، هى:

١ـ تحليل تقرير الدراسة الذاتية.

٢ـ زيارة للموقع.

٣ـ مسودة لتقرير التقويم.

تقويم داخلى/ تقويم ذاتى

Internal Evaluation/ Self - Evaluation

التقويم الداخلى أو الذاتى هو عملية تأمل جماعى داخل المؤسسة، وفى الوقت نفسه يمثل فرصة لإثراء الجودة. وتتكون عملية التقويم الداخلى من التجميع المنظم للبيانات الإدارية، وسؤال الطلاب والخريجين، وإجراء مقابلات شخصية مع المحاضرين والطلاب، من أجل كتابة تقرير الدراسة الذاتية. ويستخدم تقرير الدراسة الذاتية كمقدم أو موفر **Provider** للمعلومات لفريق المراجعة المسؤول عن التقويم الخارجى.

تقويم قبلى

Ante Evaluation

تقويم الجودة قبل انطلاق **Launched** البرنامج أو لمؤسسة، غالبا كشرط لمنح الترخيص للبدأ فى العمل.

تنظيم التعليم العالى

Higher Education Organization

فهم طبيعة تنظيم التعليم العالى يمثل المفتاح للتغيير التنظيمى الناجح. وهناك حاجة لتطوير أسلوب متميز للتغيير فى التعليم العالى. وتجاهل أو عدم وجود مثل هذا الأسلوب يؤدى إلى حدوث أخطاء فى التحليل والاستراتيجية. كما أن استخدام مفاهيم غريبة على قيم المؤسسة يكون نتيجة الإخفاق فى إشراك الأفراد أو العناصر التى تحدث التغيير.

ولتطوير أسلوب متميز، لابد من الأخذ فى الاعتبار الملامح الآتية المميزة لمؤسسات التعليم العالى التى تؤثر على التغيير التنظيمى: التنظيمى الشبكى المتداخل، الاستقلال النسبى للبيئة، الثقافة الفريدة للمؤسسة، مكانة المؤسسة، قيم المؤسسة، بنية السلطة وتنوعها، النظام المزدوج غير المترابط، اتخاذ القرار الفوضوى **anarchical**، القيم الإدارية والمهنية، الإدارة بالتشارك، التزام المرءوسين، غموض الهدف.

وفى ضوء هذه الملامح التنظيمية، يمكن تفسير مؤسسات التعليم العالى من خلال النماذج السياسية والثقافية والمعرفة الاجتماعية. والحاجة إلى النماذج الثقافية تبدو واضحة من إفراط embededness الأفراد الذين يصنعون التاريخ والقيم، والطبيعة الثانية والمستقرة للعمل والتوظيف، والتأكيد على القيم، والثقافات التنظيمة المتعددة.

ثقافة الجودة

Quality Culture

ثقافة الجودة هى تكوين Creation مستوى عال من آليات تقييم الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم العالى، والتطبيق المستمر للنتائج. وبمعنى آخر، ثقافة الجودة هى قدرة المؤسسة أو البرنامج على تطوير ضمان الجودة عبر الأعمال اليومية للمؤسسة، وإجراء تقييم دورى من أجل ضمان الجودة بصفة مستمرة.

وثقافة الجودة تشير إلى مجموعة من النماذج المقبولة والمتكاملة للجودة (تسمى غالبا مبادىء الجودة) التى يجب أن توجد فى الثقافات التنظيمية ونظم إدارة المؤسسات. والوعى والالتزام بضمان جودة التعليم العالى، وكذلك توافر ثقافة الأدلة، والإدارة الفاعلة للجودة من خلال إجراءات ضمان الجودة)، كلها تمثل عناصر ثقافة الجودة. ولأن عناصر الجودة تتغير وتتطور مع الزمن، كذلك فإن النظام المتكامل لاتجاهات وترتيبات الجودة (ثقافة الجودة) يجب أن تتغير لتدعيم النماذج **Pardigms** الجديدة فى التعليم العالى.

ثقافة الدليل

Culture of Evidence

نظرا لارتباطها بثقافة الجودة للمؤسسة، ثقافة الدليل هى تلك العادة habit التى تكتسب فى مؤسسة التعليم العالى، وتعتمد على القواعد والمبادىء والقيم الأخلاقية التى تتكون من التقويم الذاتى لنتائج التعليم الخاصة بالمؤسسة، مشركة أعضاء هيئة التدريس والإدارة الأكاديمية فى عملية تجميع دائم وعميق، واستخدام مؤشرات الأداء المناسبة، من أجل إخبار واثبات جودة نتائج التعليم والتعلم داخل المؤسسة. وثقافة الدليل، على عكس ثقافة العُرف والثقة المهنية، تمثل الأساس الامبريقى لثقافة الجودة فى مؤسسات التعليم العالى. ولأنها تكونت داخل

المستويات الجديدة للاتحاد الأوربى للمدارس والكليات Westem Association for Schools and Colleges، ثقافة الدليل المطلوبة من مؤسسة التعليم العالى تتضمن إثارة المؤسسة لاكتساب القدرة على تقديم بيانات امبريقية بأن برامجها تتوافق مع رسالتها، وليس مع «قائمة المراجعة» Checklist المحددة سلفا الخاصة بالمطالب الملقاة على عاتق المؤسسة.

جودة

Quality

الجودة فى التعليم العالى مفهوم دينا ميكى، متعدد الأبعاد والمستويات، يعتمد إلى حد كبير ـ على السياق Context الذى يطبق فيه نظام الجودة، وعلى رسالة المؤسسة وأهدافها، والظروف والمستويات داخل النظام. وليس ممكنا التوصل إلى مجموعة واحدة من المستويات للجودة، تطبق على كل الدول. التى يتم تقييم المؤسسات فى ضوئها.

والجودة تختلف فى معانيها، اعتمادا على:

١ـ اهتمامات وميول مختلف المعنيين، ومكونات التعليم العالى (متطلبات الجودة التى يضعها ويفرضها نظام الطلاب/ الجامعة، سوق العمل، الحكومة).

٢ـ الأطر المرجعية reference Points للجودة (المدخلات، العمليات، المخرجات، الرسائل missions ، الأهداف إلخ).

٣ـ خواص العالم الأكاديمى التى تستحق التقويم.

٤ـ الفترة التاريخة الخاصة بتطوير التعليم العالى.

وتتعدد مفاهيم الجودة الأكاديمية فى التعليم العالى:

١ـ الجودة تعنى تحقيق الدقة والإتقان من خلال التحسين المستمر، باستخدام إدارة الجودة الشاملة، من أجل تكوين فلسفة عن العمل والأفراد والعلاقات

الإنسانية، فى إطار قاسم مشترك من القيم. وهذا المفهوم للجودة يعتبر مثاليا؛ فبجانبه تكون كل الإنجازات متدنية.

٢ـ الجودة نوع من الأداء الفريد، يتحقق فقط فى ظروف محددة، وفى نوعية معينة من الطلاب. وهذا المفهوم للجودة ينطبق أكثر على التعليم العالى الذى تقدمه بعض المؤسسات التعليمية الخاصة ذات الشهرة الكبيرة، مثل جامعة هارفارد Harvard، وجامعة كمبريدج Cambridge، حيث تكثر طلبات الالتحاق فيها، بينما الأماكن محددة، للأذكياء فقط.

٣- الجودة هى القدرة على تغيير الطلاب باستمرار، وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصى. وهذا المفهوم للجودة يتفق أكثر مع الاهتمام بتقديم التعليم العالي للعامة من الناس.

٤ـ الجودة هى القدرة على تقدير قيمة المال، وبحيث تكون مسئولية شعبية. وهذا المفهوم للجودة صار شائعا منذ أن أصبحت الهيئات العامة وهيئات التمويل أقل قبولا لمسئولية الجامعات عن ضمان الجودة، والدعاوى المتصارعة بشأن عمليات التمويل التى صارت موضع نقاش كبير فى السنوات الأخيرة.

٥ـ الجودة شىء ما يناسب غرضا منتجا، أو خدمة مطلوب تقديمها أو تحقيقها، خاصة عندما يتحدد هذا الغرض أو المنتج. بالتالى إذا كان التعليم المقدم يفى بالغرض، حينئذ يقال أنه جيد، بشرط أن يتوافق مع المستويات المقبولة للجودة . وهذا المدخل الأداتى instrumental يتحاشى تحديد جوهر الجودة، ويركز على متطلبات تحقيق غرض المؤسسة ومهمتها، ويجعل برنامج ضمان الجودة إجرائيا. وهذا المفهوم فضلته معظم الحكومات ومؤسسات التعليم العالى عندما أُدخل مفهوم ضمان الجودة فى الدول المتقدمة. فعلى سبيل المثال، يرى مجلس تمويل التعليم العالى باسكتلندا أن جودة أى نشاط يتم تقييمها فقط فى إطار غرض هذا النشاط. وبالمثل، يرى مجلس التعليم العالى باستراليا أن الجودة مفهوم نسبى، ويكون ذات معنى فقط فى ضوء منظور القائمين على تقيمه فى

إطار هدف ما. وقد تعنى الجودة شيئاً عندما توضح فقط فى سياق هدف وزمان معين.

٦ـ الجودة كامتياز excellence تُعتبر رؤية أكاديمية تقليدية، وفقاً لأفضل مستويات الامتياز التى يتم فهمها على أنها الجودة الأكاديمية (عادة تعنى أعلى مستوى من الصعوبة والتعقيد للبرنامج، وجدية إجراءات اختبار الطلاب إلخ).

٧ـ الجودة كمناسبة للغرض .Fitness for purpese مفهوم يركز على الحاجة للوفاء بالمستويات العامة المقبولة، والتقيد بها، كتلك المستويات التى تحددها هيئة الاعتماد أو ضمان الجودة، والتركيز يكون على الفاعلية Efficiency المستخدمة فى المؤسسة أو البرنامج، من أجل تحقيق الرسالة والأهداف المحددة. **وأحيانا يطلق على الجودة فى إطار هذا المعنى:**

أ ـ الأسلوب القائم على الاهتمام بقيمة المال Value For money بسبب التركيز الواضح على كيفية الاستخدام الفاعل للمدخلات بواسطة العمليات والآليات المستخدمة.

ب ـ أسلوب القيمة المضافة Value- added ، عندما يتم تقويم النتائج فى إطار التغيرات الحادثة فى العمليات التعليمية المختلفة (مثل عمليات التعليم والتعلم).

جـ ـ الجودة كأسلوب تحويلى transformation بسبب تركيزها على الطالب أو المتعلم. هذا الأسلوب يعتبر الجودة عملية تحويلية. بالتالى، كلما كانت مؤسسة التعليم العالى جيدة، ساهمت الجودة فى تحقيق هدف إكساب الطلاب المهارات والمعارف والاتجاهات التى تساعدهم على العيش والعمل فى مجتمع المعرفة Knowledge society .

٨ـ الجودة كمناسبة الغرض Fitness of purpose مفهوم يركز على أهداف ورسالة المؤسسة أو البرنامج، دون مراجعة Check مدى مناسبة العملية ذاتها لأية أهداف أو توقعات خارجية. وفى إطار هذا المفهوم، يمكن تمييز الأساليب البديلة

alternative التى تطورت خلال التسعينات من القرن العشرين المنصرم:

أ ـ الجودة كاستهلال أو بداية As threshhold ، حيث يتم بموجبها وضع معايير محددة لابد أن تحققها المؤسسة أو البرنامج حتى يمكن اعتبارها (المؤسسة) أو اعتباره (البرنامج) جيدا. وفى كثير من نظم التعليم العالى الأوربية، يتم استخدام الجودة كمستوى أساسى basic، وكحد أدنى minimum وثيق الصلة بالاعتماد. وفى هذه الحال، نقطة البداية تتمثل فى تحديد مجموعة من مستويات الحد الأدنى التي يجب أن تفى بها المؤسسة أو البرنامج، واشتقاق generate أساس لتطوير آليات لتحسين الجودة.

ب- الجودة كإرضاء المستهلك Consumer satisfaction، حيث ينظر للجودة على أنها وثيقة الصلة بأهمية قوى السوق فى التعليم العالى، مركزة على أهمية التوقعات الخارجية للمستهلكين (الطلاب، الأسر، المجتمع عامة)، وغيرهم من المعنيين بالتعليم العالى.

٩ ـ الجودة كزيادة أو إعلاء ehancement وتحسين improvement، حيث يركز هذا المفهوم على البحث المستمر عن التحسين الدائم، ملقيا المسؤلية على مؤسسات التعليم العالى الاستفادة من الاستقلال الذاتى والحرية الممنوحة لتلك المؤسسات. وتحقيق الجودة عملية أساسية ورئيسة للتقاليد الأكاديمية، لأن الأكاديميين أنفسهم يعرفون جيدا ما الذى تعنيه الجوده.

وجدير الإشارة إلى أن كل مفهوم للجودة له ميزاته وعيوبه، وكل مناسب لفترةزمانية محددة، وللسياق القومي. وفى إطار التطور، هناك حركة دائمة وترجيحات Oscillationsبين المفاهيم النسبية relative والمطلقة obsolute، وبين المفاهيم الأساسية basic والمتقدمة advanced والمعقدة Complicated للجودة. **ومع ذلك، الشيء العام المشترك والشائع ين كل مفاهيم الجودة هو تكامل integration العناصر الآتية:**

١ـ الإدراك والتحقيق المضمون guaranteed للحد الأدنى من المستويات والعلامات الإرشادية أو الماركة المميزة وآليات القياس benchmarks.

٢ـ القدرة على وضع أهداف فى سياق متنوع، وتحقيقها باستخدام متغيرات المدخلات.

٣ـ القدرة على الوفاء بمتطلبات وتوقعات المستهلكين والمعنيين، المباشرين وغير المباشرين.

٤ـ الحافز أو الدافع drive نحو الامتياز أو التفوق exellence .

جودة شاملة

Total Quality

الجودة الشاملة فلسلفة ذات أدوات وعمليات للتطبيق العملى الذى يستهدف تحقيق ثقافة التحسين المستمر، ويقوم به كل العاملين فى التنظيم، من أجل إرضاءSatisfaction، وإسعاد delight المستهلكين والعملاء. وهذا التعريف يوضح الأبعاد التى تتضمنها الجودة الشاملة. هذه الأبعاد هى:

١ـ فلسفة philosophy. فالجودة الشاملة نموذج مفهومى Conceptual Model يجب تطبيقه لإضفاء معنى عليه. ومع ذلك، الطبيعة المميزة لهذا النموذج يتم التعبير عنها بصورة أفضل فى ظل فكرة الشمولية Totality. فمهما تكن الأعمال التى تقوم بها المؤسسة، فإن إجراءاتها العملية وقيمها يجب أن تطبق على كل فرد، وفى كل الأوقات.

٢ – أدوات وعمليات Tools and processes. فالجودة الشاملة لا تتحقق من مجرد النصح أو التحذير exhortatien. لكنها تقدم أساليبا محددة تسهم فى ترجمة وتحويل المبدأ إلى ممارسة، والمجرد إلى خبرة عملية. ومعنى هذا أن الفلسفة تتوقف على underpinned الوسيلة المستخدمة فى تطبيقها.

٣ـ تحسين مستمر Continual improvement . هذا التحسين يشكل جوهر الجودة الشاملة Core tenet. فالغرض الأساسى من القيادة والإدارة هو العمل على تحسين المنتجات والخدمات وتطويرها، وليس تخليد أو تأييد Perpetuate مستوى معين من القبول.

٤ - كل العـاملين all employees . فالشغل الشاغل للجودة الشاملة هو الاستفسار عن أهمية ومسئولية كل فرد من العاملين فى المؤسسة ، وهذا الاهتمام يمثل تحديا للإدارة الهيراركية (الهرمية)، والبيروقراطية.

٥ـ إرضاء وإسعاء المستهلكين والعملاء Customers, delight and satis-faction. هذه هى السمة المميزة للجودة الشاملة . فالهدف من وجود أى تنظيم أو مؤسسة هو محاولة إرضاء وإسعاد العملاء، والوفاء باحتياجاتهم ومتطلباتهم، الحالية والمستقبلية.

والتركيز على المستهلك هو الخاصية المميزة للجودة الشاملة، تلك الخاصية تسبب صعوبات لقطاع التعليم. والقضية لها وجهان. أولاهما أن مفهوم الجودة الشاملة يؤكد على أن المستهلك هو الذى يحدد الجودة. وثانيهما قضية تحديد المستهلك فى التعليم، لا سيما أن هناك اعتراضات كثيرة على فكرة استخدام المستهلك فى التعليم عامة.

والسبب الرئيس وراء الصعوبات فى التعليم يكمن فى أن مفهوم الجودة يتحدد بطريقة هيراركية (هرمية)، ويرتبط بالمذهب الأفلاطونى، أى لابد أن تتضمن الحقيقة والجمال والعدالة. وهذه الرؤية تسود معظم النظم التربوية ويتم التعبير عنها بطرق كثيرة، خاصة بالطريقة المستخدمة فى إدراك المعرفة، وعلاقة ذلك بمراحل التعليم المختلفة. والقول بأن مفهوم الجودة تحدده احتياجات المستهلك، بدلا من الاهتمام بمكانة الممول Supplier، يمثل تحديا لكثير من التقاليد الثقافية. إذ يمكن الادعاء أن إحدى المحاضرات تتسم بالجودة فى اطار المعرفة بالموضوع وطريقة التدريس المستخدمة. لكن إذا لم ينتج عنها إفهام الطلاب، حينئذ يكون هذا الادعاء باطلا، ولا تكون هناك جودة.

وأحد الملامح المهمة للجودة الشاملة هو تأكيدها على مبدأ الشمولية totality. فمن بين المشكلات التى تواجه أى مؤسسة هو مدى إرضائها لعملائها، وكيفية الوفاء باحتياجاتهم من منتجاتها وخدماتها. ويتمركز مفهوم الجودة الشاملة فى التعليم حول مستوى التحصيل ومعدله لدى كل متعلم.

خبير خارجى

External Expert

عضو فى الفريق المختار لتقويم الوحدة أو المؤسسة، غير تابع لها، ولا يعمل فيها، لا من قريب أو بعيد.

خواص الجودة الشاملة

Total Quality Characteristics

الجودة الشاملة تتناول النظام التعليمى فى إطار الكلى **Whole**، وتشجع الأفراد على المشاركة فى اتخاذ القرار، وتقديم التعزيز المطلوب، وتستخدم أسلوب جمع البيانات وتحليلها، وتنظر إلى تحسين النظام على أنه عملية **Process** وليس غاية end. وهذه الخواص للجودة الشاملة تستخدم كأدوات للسيطرة **domination**، والضبط **Control**، والإجبار **Coercion**، أو كوسائل **Vehicles** لإحداث التغيير الاجتماعى، وترتيب **descending** الأهداف، وكيفية تحقيقها.

علاوة على ذلك، الجودة الشاملة لا تعادى الديمقراطية، ولا تتحقق اعتمادا على طرق إحصائية وهمية. فالأفراد العاملون هم الذين يضعون النظام الذى يحدد طبيعتها. والجودة الشاملة أيديولوچيا تتضمن قيها أساسية تتعلق بطبيعة القيادة، وأهمية القيم والمشاركة، بالإضافة إلى احتوائها على نموذج استجابى خاص بالمحاسبة أو المسئولية **accountability**. والجودة الشاملة تستخدم مفهوم

الاستقلال الذاتى الشخصى، وفى الوقت نفسه تؤكد على ضرورة احترام التكامل بين أفراد المؤسسة.

دوافع التغيير

Forces / Drives of Change

المؤسسات التعليمية معظمها مازالت تتبع التنظيم الهرمى والبيروقراطي فى الإدارة. وإدارة المؤسسات التعليمية فى حاجة إلى التغيير. ومن منظور الجودة الشاملة، تتمثل دوافع التغيير فى:

١ـ **الاستقطاب** Polarisation . يستخدم هذا المصطلح لوصف اتجاه السلطة نحو المركزية (سلطة الحكومة). ويشير مصطلح المحاسبية أو المسئولية accountability إلى الاتجاه نحو اللامركزية (سلطة المؤسسات).

٢ـ **المحاسبية أو المسئولية** accountability. تتم ترجمة المسئولية بصورة كمية، وفى إطار بيانات عامة لا تستطيع المؤسسات تحقيقها mediate، مثل إعلان درجات اختبار التحصيل المقنن Standardised ونتائج الامتحانات النهائية. وثقافة التفتيش الشائعة فى إنجلترا وويلز توجد نموذجا للمسئولية التى تستخدم معاييرا عامة generic .

٣ـ **الكثير من أجل القليل** more for less. زادت المطالب الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية فى السنوات الأخيرة، فى الوقت الذى تقلصت فيه مواردها المادية. ونتج ذلك عن الحركة الدولية التى طالبت بخفض الإنفاق على التعليم من جانب الحكومات المركزية، ومن استخدام صيغ Formula جديدة لتمويل التعليم، ساهمت بصورة مباشرة فى إقامة علاقة ارتباطية Correlation وثيقة بين عملية الاختيار recruiment والدخل income.

٤ـ **الفلسفة الاستهلاكية** Consumerism. أصبحت معظم الدول المتقدمة توصف بأنها ديمقراطيات المستهلك، لتأكيدها على عنصر الاختيار، والوفاء

بمتطلبات المستهلك، وتوقيع عقوبات على المؤسسات التى تخفق فى توفير مستويات خدمية جيدة. ولعل الشيء الأكثر إثارة فى الديمقراطيات الغربية هو التغير الذى أصاب الثقافة، مثل فقدان الاهتمام deference بالمعرفة المهنية، وقصر النظر، والشكوى الدائمة. ومعنى ذلك أن المؤسسات التعليمية من المحتمل أن تؤدى رسالتها مستقبلا فى ظل مناخ يسيطر عليه عملاء معقدون.

هـ- القيم Values. فى بعض الأحيان تكون محاولة إرضاء المستهلك مصحوبة بالتأكيد المتزايد على القيم. ولعل ذلك يتضح فى الاهتمام بالقضايا البيئية، وفى التأكيد على الأخلاق والسلوكيات المشتركة Corporate . ومن المتوقع أن يُطلب من المؤسسات العامة والتعليمية تبرير الأساس الأخلاقى الذى تعمل فى إطاره، وتوضيح مدى التوافق بين القيم المهنية والسلوكيات المتوقعة.

٦- التغير الاجتماعى Social Change. لقد ازداد مستوى التغير الاجتماعي بمعدلات أسية exponential، ودلالة ذلك:

أ- تزايد عدد الأطفال الذين يموتون جوعا فى مناطق كثيرة من العالم.

ب- معاناة دول كثيرة من البطالة.

جـ- تغير مفهوم التوظيف، وغموض مفهوم الأمن الوظيفى، و انتشار الوظائف المنخفضة الأجر فى دول كثيرة.

د- التأثير الكبير لتكنولوچيا المعلومات على جوانب التوظيف والتعلم.

هـ- تغير صورة الحياة الأسرية والعائلية.

والدوافع سالفة الذكر للتغيير تثير استفسارات أساسية عن الكيفية التى تدار بها المؤسسات التعليمية لمواجهة التغير. بالتالى ما المعايير التى يمكن استخدامها للوقوف على مدى وفاء المؤسسات بالمطالب الملقاة على عاتقها؟ ويجب النظر إلى التعليم والمؤسسات التعليمية حسب المدى الذى يسهم به فى خدمة المجتمع. وفى إطار مستوى التغير الاجتماعى، تحتاج المؤسسات التعليمية لتقويم ما تفعله، والطريقة المستخدمة فى تحقيقه. ولعل هذا يثير تساؤل حول مدى اتفاق النماذج

التقليدية للإدارة مع غرضها الجوهرى، واستخدامها نماذجا للتعايش والعمل فى المجتمع. ومن الصعب، إن لم يكن من المستحيل، استخدام بنية القرن التاسع عشر أو العشرين كأساس لتعليم أفراد المجتمع الذين سيعيشون ويعملون في القرن الواحد والعشرين.

وتبقى قضية إلى أى مدى تتناسب الإدارة (الأدوار، البنيات، العمليات) مع الغرض الأساسى منها . وهذا هو المفهوم الكلاسيكى للجودة، من حيث أن الغرض Purpose يحدده المستهلك Consumer . فإذا كان الغرض هو تعليم الأفراد ، والتناسب Fitness يتمثل فى التوافق Congruence مع الغرض، حينئذ يظهر عدد من الاهتمامات:

١ـ مدى التوافق Congruity بين الإدارة وعمليات التعلم.

٢ـ مدى انتشار الغرض الأساسى فى كل جانب من جوانب الحياة فى المؤسسة التعليمية، مثل تخطيط التطوير ، والتقييم، وموارد الميزانية، وإجراءات التعيين.. إلخ.

٣ـ الطريقة المستخدمة فى تطبيق العمليات، مثل مبادىء السلوك، والتقييم، واستراتيجيات التعليم والتعلم.

٤ـ المدى الذى تُحفظ من خلاله الوعود Promises ، بمعنى ترجمة الأهداف التعليمية إلي خبرة لكل متعلم ومعلم وولىّ أمر.

رؤية

Vision

الرؤية محاولة تكوين صورة عن عالم المستقبل الذى ستعمل فيه المؤسسات التعليمية. والرؤية تتكون عندما يتفق الأفراد فى مؤسسة ما على القيم والمعتقدات والأهداف التى يجب أن توجه سلوكيات العمل داخل المؤسة. وبمعنى آخر، الرؤية منصة تعليمية Platform تتضمن معتقدات المؤسسة عن القيم والمناخ

التعليمى المفضل، موجدة بذلك مجتمع العقل» society of mind الذى يضع المعايير السلوكية. وبمعنى ثالث، الرؤية إعلان ملهم عنم حلم مفروض، مصحوبا بسيناريو واضح عن كيفية تحقيق هذا الحلم.

ووجود رؤية للمؤسسةمهم. فالمؤسسة تتقدم عندما تخلق الرؤية توترا وفجوة بين الواقع والخيال، وتدفع كل فرد فى المؤسسة إلى التعاون مع نظرائه لتقليل والحد من هذه الفجوة. وهذا التعاون والتوحد فى العمل مهم على وجه الخصوص في المدارس المعروفة بثقافتها الانعزالية. والمؤسسة التى لها رؤية واضحة يكون لديها معيار criterion يستخدمه المعلمون فى تقييم جهودهم. وفى هذه الحال، يتكلم كل العاملين فى المؤسسة لغة واحدة، وتكون لديهم توقعات متقاربة تجاه بعضهم البعض، ولديهم أساس مشترك.

والرؤية طريقة لإعادة ربط المؤسسات التعليمية بالبيئة والمجتمع المحيط بها. فالمجتمعات فى معظم دول العالم صارت تنظر إلى المؤسسات التعليمية على أنها غريبة عليها. والرؤية التى تعكس احتياجات وأهداف المجتمع المحيط بها لا تؤدى إلى تحسين أداء المؤسسة فحسب، وإنما تؤدى أيضا إلى إعادة بناء re-structuring العلاقة بين المؤسسة والمجتمع.

علاوة على ذلك ، تكوين رؤية واضحة للمؤسسة إنما يتعلق بتوضيح وبيان المعتقدات والقيم المؤسسية ، وشكل وصورة الأداء المطلوب داخل المؤسسة، والدور الذى يضطلع به العاملون فى تحسين الأداء المؤسسى وتطويره. وتكوين الرؤية يتطلب تفكيرا وإعادة تقويم مستمر للأداء فى المؤسسة. ويتساءل كثيرون: هل الرؤية من صنع مدير المؤسسة وحده؟ وإجابة هذا السؤال تؤكد على أن الرؤية لابد أن تنبثق من قائد قوى. ومدير المؤسسة يلعب دورا مهما فى تكوين الرؤية. ومع ذلك فإن اشتراك أعضاء هيئة التدريس والطلاب والمجتمع فى بلورة الرؤية وصياغتها مهم للغاية، باعتبارهم الذين يقومون بترجمة الأفكار المجردة للرؤية إلى تطبيقات وممارسات عملية داخل المؤسسة وخارجها. وهذا يلقى على مديرى المؤسسات التعليمية مسئولية توفير مناخ وثقافة للتغيير فى المؤسسات من

خلال الحديث عن الرؤية، وتشجيع التجريب وتعزيز النجاحات، والعفو عن الإخفاقات.

والرؤية لابد أن تتضمن صورة واضحة لسيناريوهات المستقبل وعوالمه الذى ستعمل فيها المؤسسات مستقبلا. فمثلا هل سيتم أداء جزء من التمدرس Schooling فى المنزل باستخدام تكنولوچيا المعلومات والاتصال؟ وهل المكتبات التقليدية الموجودة فى المؤسسات التعليمية فى الوقت الحاضر تصلح لأن تكون مركزا للمعلومات يقدم خدمات مميزة لكل الطلاب باستخدام التكنولوچيا المتطورة مستقبلا؟وهل سيعمل أعضاء هيئة التدريس فى فريق عمل teamwork أم سيستمرون يعملون منعزلين عن بعضهم البعض فى المستقبل، خاصة أن تطوير الأداء يحتاج إلى تضافُر جهود كل العاملين في المؤسسة؟ وهل ستكون القاعات الدراسية بنفس البنية التقليدية القائمة منذ أمد طويل، أم أنها سوف تتغير تغيرا جذريا عما هو قائم فى الوقت الحاضر، لتلاءم مع التطورات المستقبلية فى تكنولوچيا التعليم؟

ولتكوين رؤية واضحة عن عالم المستقبل الذى ستعمل فيه المؤسسات التعليمية، لابد من الأخذ فى الاعتبار بعض الاتجاهات التى سوف تؤثر على المؤسسات التعليمية مستقبلا. من هذه الاتحاهات التغيرات الجذرية فى طبيعة التعليم والتمدرس التى تمثل جوهر العمليةالتعليمية للمؤسسات. فتكنولوچيا المستقبل من المتوقع أن تقدم مصادر تعلم عالية الجودة طوال أربع وعشرين ساعة. الأمر الذى سيؤدى إلى تغيير الدور التقليدى للمؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب وقيادات المؤسسات. كذلك من المتوقع حدوث تغييرات كبيرة فى طريقة اختيار قيادات المؤسسات، وفى طريقة اضطلاعهم بمسئولياتهم، بالإضافة إلى التركيز الكبير على التعلم الذاتى مدى الحياة، والتأكيد على أن المؤسسات التعليمية جزء لا يتجزأ من المجتمع الذى تعمل فيه.

وإزاء هذه التغيرات المتوقعة مستقبلا، كيف يمكن تكوين رؤية واضحة عن هذه الاتجاهات، وعن مدى تأثيراتها على أداء المؤسسات التعليمية؟ وهناك

أساليب تساعد على تكوين هذه الرؤية. من هذه الأساليب ما يسمى ببناء الحوار أو السـيناريو Scenario building. وبناء السيناريو يقوم على إسقاط الخبرة بالماضى والحاضر لتخيل صورة المستقبل. كما أن السيناريو يعطى فرصة كبيرة للخيال وإطلاق الذهن بهدف استكشاف كل الاحتمالات التى يمكن أن يتضمنها المستقبل. وتقتضي الضرورة أن يظل هذا الخيال فى إطار النسق الكلى للمجتمع.

ومعنى ذلك أن بناء السيناريو طريقة لتخيل صورة المستقبل وللتطورات الرئيسة التى يُحتمل حدوثها فى المؤسسات التعليمية مستقبلا. وبناء السيناريو يساعد على إدراك ما لا يمكن توقعه Unpredictable عن المستقبل، ويوفر الوسائل التى تسهم فى إعداد العقل لأكثر من مستقبل. والرؤي Visions التى تتكون عن المستقبل يجب ألا ينظر إليها على أنها تنبؤات Predictions، بل هى حوارات أو سيناريوهات عن صورة المستقبل.

ولابد من بناء أكثر من سيناريو، حتى تستطيع قيادات المؤسسات اختيار السيناريو الذى يتناسب مع المعارف الحالية والمستقبلية ومع إمكانيات المؤسسة المادية والبشرية، وظروف المجتمع المحلى والقومى، والتغيرات المحتمل حدوثها مستقبلا، وتأثيراتها على المؤسسات التعليمية. كذلك عند بناء السيناريو، لابد من إشراك ذوى الخبرة والعقلية الابتكارية من داخل المؤسسة وخارجها. وبهذه الطريقة، تكوين السيناريوهات مفيدة فى تكوين أعين بصيرة ورؤية ثاقبة عن عالم المستقبل الذى ستعمل فيه المؤسسات التعليمية. والسيناريوهات الجيدة هي التى تؤدى إلي تنوع الأداء، وظهور الاختلافات، وحدوث بعض التوترات. علاوة على ذلك، يجب إشراك كل المعنيين Stakeholders بالنتائج، من داخل المؤسسة وخارجها، فى بناء السيناريو. وقيادات المؤسسات مطالبة بتوضيح مفهوم المؤسسة الجيدة إذا أريد إخراج أحد السيناريوهات إلي حيز التنفيذ، وكذلك توضيح التحديات فى كل سيناريو.

زيادة الجودة أو إعلائها

Qality Enhancement

عملية التغيير الإيجابى للأنشطة من أجل تقديم أو إجراء Provide for تحسين مستمر فى جودة الخدمات التعليمية المقدمة.

زيارة للموقع (زيارة ميدانية)

Site visit

الزيارة للموقع أحد مكونات التقويم الخارجى الذى يعتبر جزءاً من عملية الاعتماد accreditation. ومع ذلك، الزيارة للموقع قد تبادر المؤسسة ذاتها القيام بها. والزيارة للموقع تتكون من خبراء من خارج المؤسسة، يقومون بزيارة مؤسسة التعليم العالى، لفحص الدراسة الذاتية Self - study للمؤسسة، ولإجراء مقابلات شخصية interviews مع أعضاء هيئة التدريس، وهيئة الإدارة، والطلاب، وغيرهم، من أجل تقييم الجودة Quality والفعالية effectiveness، ولتحرير توصيات recommendations للتحسين.

شهادة

Certification

العملية التى بواسطتها تعترف هيئة أو اتحاد ما بتحقيق أو الوفاء بمستويات الجودة المطلوبة، وعادة ما تُمْنَح امتيازات Previleges خاصة للفرد المعنى (طالب أو معلم).

ضبط الجودة

Quality Control

تعبير يشير إلى عملية تقويم الجودة التى تركز على القياس الداخلى لجودة المؤسسة أو البرنامج. وضبط الجودة يشير إلى مجموعة من الأنشطة والأساليب الإجرائية (ضبط الأنشطة، سياسة جيدة للتخطيط والتطبيق) التى يتم إتقانها واستخدامها من أجل الوفاء بمتطلبات الجودة. وضبط الجودة غالبا ما يُستخدم بصورة تبادلية مع إدارة الجودة، وضمان الجودة. وضبط الجودة يشير إلى مجموعة aggregate من الأفعال والمقاييس التى تُتخذ بانتظام لضمان جودة منتجات وخدمات وعمليات التعليم العالى، مع التركيز على ضمان الوفاء بمتطلبات الجودة. وضبط الجودة يهدف إلى ضبط العملية Process، وإزالة أسباب الأداء غير المقبول. ويستخدم الحد الأدنىminimum من ضبط الجودة (غالبا ما يكون فى شكل نوع من أنواع التأهيل) كآلية mechanism للتحقق من وفاء مؤسسة التعليم العالى بالحد الأدنى من متطلبات الجودة، وتوافر الإجراءات المناسبة لضبط الجودة فيها.

ضمان الجودة

Quality Assurance

١ـ السياسات والعمليات الموجهة نحو توفير كل من يساعد على تحقيق الجودة، والمحافظة عليها، والارتقاء بها.

٢ـ طريقة لوصف كل النظم والمصادر والمعلومات التى تستخدمها مؤسسات التعليم العالى للمحافظة maintain وتحسين المستويات والجودة. ويشمل ذلك التدريس وتعلم الطلاب والمنح الدراسية Scholarship والبحث.

٣ـ عملية المراجعة المخططة والمنظمة للمؤسسة أو البرنامج، لتحديد مدى الوفاء بالمستويات المقبولة للتعليم والبنية الداخلية.

٤ـ الانشطة المخططة والمنظمة التى تطبق الجودة، للوقوف على جودة البرامج والخدمات التى تقدمها المؤسسة. ويطبق ضمان الجودة فى قطاع الصناعة والأعمال. ويشار إلى ضمان الجودة أحيانا بهندسة الجودة Quality engineeing وهدف ضمان الجودة هو ضمان أن المنتجات تفى أو تفوق meet or exceed مطالب الزبائن والمستهلكين consumers.

٥ـ الوسيلة أو الوسائل التى تستخدمها المؤسسة التعليمية لضمان والتعهد بأن مستويات وجودة الخدمات التعليمية تتحقق وتزداد على نحو أفضل.

٦ـ مصطلح عام وشامل، يشير إلى عملية تقويم مستمرة (تقييم، ضبط، ضمان، صيانة، تحسين) لجودة نظام التعليم العالى ومؤسساته وبرامجه. وكآلية تنظيمية regulatory، ضمان الجودة يركز على المسئولية أو المحاسبية accounta-bility والتحسين، وتقديم المعلومات، واصدار أحكام judgements، من خلال عملية متفق عليها، ومعايير جيدة التكوين. وكثير من النظم تميز بين ضمان الجودة الداخلية internal (الممارسات المؤسسية لضبط وتحسين جودة التعليم العالى)، وضمان الجودة الخارجية external (المشاريع الخارجية لضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالى). وأنشطة ضمان الجودة تعتمد على وجود آليات خاصة بثقافة الجودة. وادارة الجودة Quality management، وزيادة الجودة Quality enhancement، وضبط الجودة Quality Control، وتقييم الجودة Quality assessment،كلها وسائل لضمان الجودة، ويتحدد مجال ضمان الجودة حسب شكل Shape وحجم size نظام التعليم العالى.

وضمان الجودة يختلف عن الاعتماد. فضمان الجودة شرط ضرورى Prereq-uisite للاعتماد. ومن الناحية العملية، العلاقة بين ضمان الجودة والاعتماد تختلف ـ إلى حد كبير ـ من دولة لأخرى. ضمان الجودة والاعتماد يتضمنان نتائجا عديدة، مثل القدرة على إجراء وتقديم خدمات تعليمية، والقدرة على منح درجات علمية معترف بها رسميا، والحق فى قيام الدولة بالتمويل الكافى لضمان الجودة والاعتماد فى التعليم العالى. وضمان الجودة ينظر إليه غالبا على أنه جزء

من إدارة جودة التعليم العالى. وفى أحيان أخرى، يستخدم ضمان الجودة والاعتماد كمرادفين لبعضهما البعض.

علامة إرشارية (معيار/ أداة قياس)

Benchmark

مستوى **Standard**، أو إطار مرجعى **reference point**، أو معيار **Criterion** يستخدم لقياس الأداء الجيد، والحكم عليه وتقويمه. وجود الماركة المميزة هطوة ضرورية فى العملية الكلية للقياس **benchmarking**.

علامة / أداة (القياس)

Benchmarking

١- طريقة معيارية لجمع وتقرير البيانات الإجرائية المهمة، بطريقة تساعد على إجراء مقارنات مناسبة بين جوانب الأداء فى المؤسسات المختلفة، أو البرامج، بهدف تحقيق ممارسة جيدة، وتشخيص المشكلات التى تعوق الأداء، وتحديد مجالات القوة. وأداة القياس **benchmarking** توفر للمؤسسة أو البرنامج الأطر المرجعية الخارجية والممارسات الجيدة التى يتم على أساسها إجراء التقويم، وتصميم عمليات العمل.

٢- وتعرف أداة القياس **benchmarking** أيضا بأنها:

أ - أداة تشخيصية (وسيلة مساعدة لإصدار أحكام حول الجودة).

ب - أداة التحسين الذاتى (أداة إدارة الجودة - أداة ضمان الجودة) تسمح للمؤسسات والبرامج مقارنة بعضها البعض حول بعض جوانب الأداء، بهدف إيجاد طرق لتحسين الأداء.

جـ ـ تقويم مفتوح وجماعى للخدمات والعمليات، بهدف التعلم من الممارسات الجيدة.

د ـ طريقة لتعليم المؤسسة كيف تتحسن.

هـ ـ عملية مستمرة وموجهة نحو مقارنة وقياس عمليات العمل فى مؤسسة ما بنظيراتها فى مؤسسات أخرى، عن طريق التركيز الخارجى على الأنشطة الداخلية.

٣ـ تتضمن أداة القياس/ التمايز benchmarking خطوات محددة، وإجراءات مركبة. واعتمادا على ما تم مقارنته، أو نوع المعلومات التى تجمعها المؤسسة ، هناك أنواع مختلفة من أدوات القياس/ التمايز: **أداة القياس الاستراتيجية** Strategic benchmarking التى تركز على ما يفعل، وعلى الاستراتيجيات التى تستخدمها المؤسسات للمنافسة، **وأداة القياس أو التمايز الإجرائية أو العملية** operational benchmarking التى تركز على كيفية أو طريقة عمل الأشياء، وعلى كيفية الأداء فى المؤسسات المناظرة، وعلي كيفية تحقيقها الأداء، **وأداة القياس أو التمايز القائمة على البيانات** data - based benchmarking، وهى أداة قياس إحصائية تفحص مقارنة التقديرات القائمة على البيانات، ومؤشرات الأداء المتعارف عليها Conventional.

وبالإضافة إلى الأنواع السابقة، هناك أداة قياس داخلية/ خارجية، وأداة قياس تعاونية/ خارجية، وأداة قياس ضمنية implicit. وفى الأنواع المختلفة، أداة القياس قد تكون **راسية** vertical، تستهدف القياس الكمى للتكاليف، وانتاجة التعلم لبرنامج محدد سلفا، أو **أفقية** horizontal آخذة فى الاعتبار تكاليف نتائج عملية واحدة تتعلق بأكثر من برنامج.

ومن أمثلة برامج القياس benchmarking:

أ ـ الولايات المتحدة. U.S أول دولة قدمت أنشطة لأدوات القياس فى التعليم العالى فى أوائل فترة التسعينات من القرن العشرين المنصرم. فمشروع أداة القياس

الخاصة بالاتحاد القومى لموظفى الأعمال التجارية بالكليات والجامعات (NACUBO) تأسس منذ فترة طويلة، حيث بدأ فى عام ١٩٩١ - ١٩٩٢، واستخدام أسلوب مالى وإحصائى لأداة القياس benchmarking.

ب - فى المملكة المتحدة U.K، أداة القياس هى أداة لضمان الجودة فى التعليم العالى، وظهرت على الساحة عقب تقرير لجنة دارنج Dearing:

١ـ مشروع تاريخ سنة ٢٠٠٠ الذى قاده بول هايلاند Poul Hyland ومؤسسة الدراسات التاريخية والثقافية، وكلية باث Bath للتعليم العالى، مثال على أداة القياس للممارسة الأكاديمية.

٢ـ برنامج الكلية العسكرية الملكية للعلوم بجامعة كرانفيلد Cranfield مثال على أداة القياس الخاصة بالمكتبات.

٣ـ تقدير مجلس تمويل التعليم العالى (CHEFC) للدراسات المالية الذى انطلق عام ١٩٩٣ .

٤ـ النادى الدولى لجامعة الكومنولث Commonwealth لأداة القياس الذى انطلق عام ١٩٩٦ بواسطة خدمات الكومنولث لإدارة التعليم العالى (CHEMS) مثال على أداة القياس الدولية.

جـ - فى أوربا، أداة القياس فى التعليم العالى ليست شائعة. لكن سلسلة من المبادرات تتطور بالفعل:

١ـ تحليل القياس بالمدرسة التجارية بكوبنهاجن Copenhagen لمؤسسات التعليم العالى الاثنتى عشرة بدأ منذ عام ١٩٩٥ .

٢ـ نادى القياس الألمانى للجامعات التقنية (BMC) بدأ منذ عام ١٩٩٦ .

٣ـ المراجعة المؤسسية لإدارة الجودة القائمة على المراجعات الخارجية وتبادل الزيارات بين الجامعات المشاركة طواعية فى الدائرة Cycle، مركزة فى كل مرة على قضية معينة،مثال على أداة القياس الضمنية implicit الذى بدأ عام ١٩٩٨

٤ـ أداة القياس benchmarking استراتيجية مهمة نظريا وعملياً، تستخدم كأداة لتحسين العمليات الإدارية والنماذج التعليمية فى المؤسسات التعليمية، عن طريق فحص العمليات والنماذج فى مؤسسات تعليمية أخرى. وأداة القياس عملية مستمرة ومنظمة لقياس ومقارنة عمليات إحدى المؤسسات بعمليات مؤسسة أخرى، بالتركيز على الأنشطة الداخلية والوظائف والعمليات. وهدف أداة القياس توفير القوى البشرية الأساسية المسئولة عن العمليات، مع توفير مستوى أو معيار خارجى لقياس جودة وتكاليف الأنشطة الداخلية، والمساعدة فى تحديد أين تكمن الفرص للتحسين. وأداة القياس مماثلة لعملية التعلم الإنسانى، وتوصف بأنها طريقة لتعليم مؤسسة ما كيف تحسن من ذاتها. ومثل بقية المفاهيم الأخرى للجودة، يجب أن تكون أداة القياس جزءاً لا يتجزأ من العمليات الأساسية طوال التنظيم، وأن تكون عملية مستمرة، تحلل البيانات المتوفرة طوليا.

وأداة القياس benchmarking تسعى للإجابة على الأسئلة الآتية:

١ - كيف يكون أداؤنا مقارنة بأداء الآخرين؟

٢ـ إلى أى مدى نريد أن نظهر بصورة جيدة؟

٣ـ من الذى يفعل الأفضل؟

٤ـ ما الطريقة المستخدمة فى العمل؟

٥ـ كيف نطوع ما يفعلون مع ظروف مؤسستنا؟

٦ـ كيف نكون أفضل مما هو مطلوب؟

مثل هذه التساؤلات لم تكن ذات أهمية للمؤسسات فى الماضى. لكن فى ظل التغير المستمر والسريع لأسواق العمل، تعلمت المؤسسات ألا تكون راضية عن وضعها الراهن. وأن تراجع باستمرار عملياتها الداخلية ووظائفها من منظور زبائن المستقبل.

وللإجابة على الأسئلة سالفة الذكر، تم تطوير طرق ذات خطوات عديدة.

وتتخلص إجراءات أداة القياس benchmarking فى أربع خطوات: تخطيط الدراسة، إجراء البحث، تحليل البيانات، وتكييف النتائج لظروف المؤسسة التى تجرى الدراسة. والخطوة الأولى تشمل اختيار وتحديد العملية الإدارية أو التعليمية المطلوب دراستها، وتحديد كيفية قياس العملية، وتحديد المؤسسات الأخرى المنافسة. والخطوة الثانية تتعلق بتجميع البيانات باستخدام بحث أساسى أو ثانوى عن المؤسسات موضع الدراسة. والخطوة الثالثة تتكون من تحليل البيانات التى تم جمعها لإحصاء نتائج البحث وتطوير التوصيات. والفروق فى الأداء بين المؤسسة موضع القياس أو التمايز تساعد القائمين على العملية على إعداد القادة فى أدائهم العالى. والتوافق بين القائمين على العملية وبين الذين يسعون إلى تحسين المؤسسة تمثل الخطوة الرابعة في دورة القياس benchmarking .

علامة/ أداة قياس خارجية/ تنافسية

External/ Competitive Benchmarking

مقارنة الأداء المميز فى مجالات رئيسة، وفى إطار مصطلحات محددة قابلة للقياس، اعتمادا على المعلومات المتوفرة عن المؤسسات المنافسة.

علامة / أداة قياس داخلية

Internal Benchmarking

مقارنة جوانب الأداء المميزة للبرامج المتماثلة فى المحتويات المختلفة لمؤسسات التعليم العالى. وأداة القياس الداخلية تجرى عادة فى المؤسسات اللامركزية التى تضم أقساما أو وحدات عديدة، وتجرى برامجا مماثلة.

علامة / أداة قياس ضمنية

Implicit Benchmarking

أداة شبه قياسية **Quasi - benchmarking** تتناول إنتاج ونشر البيانات ومؤشرات الأداء التى يمكن أن تفيد فى التحليل المقارن عبر المؤسسة. والأداة شبه القياسية لا تعتمد على المشاركة التطوعية والفعالة للمؤسسات (كما هو الحال فى الأنواع الأخرى). ومعظم أنشطة الأداة القياسية التى تحدث فى أوربا تنتمى للأداة القياسية الضمنية.

علامة / أداة قياس عامة

Generic Benchmarking

مقارنة المؤسسات فى إطار الخدمات والممارسات الأساسية التى تضطلع بها (علي سبيل المثال، خطوط الاتصال، معدل المشاركة، معدل التسرب). وأداة القياس العامة تقارن المستوى الأساسى للنشاط بالعملية **process** فى المؤسسات الأخرى التى تمارس نشاطا مشابها.

علامة / أداة قياس للمواد

Subject Benchmarking

فى المملكة المتحدة **U.K.**، أداة القياس الخاصة بالمواد تقدم إطارا مرجعيا يتم على أساسه قياس النتائج. وصيغ **Formula** أداة القياس للمواد تقدم وسائلا للمجتمع الأكاديمى لوصف طبيعة وخواص البرنامج فى مادة ما. كما أن هذه الصيغ تجسد التوقعات العامة حول المستويات اللازمة لمنح المؤهلات عند مستوى معين، وتوضيح الخواص والقدرات المطلوبة.

علامة/ أداة قياس لتطوير المقررات

Course Development Benchmarking

أطر أو موجهات guidelines تتعلق بالحد الأدنى من المستويات التى تستخدم لتصميم المقررات وتطويرها وتوزيعها أو تقديمها.

علامة/ أداة قياس قائمة على العملية

Process - Based Benchmarking

تذهب أبعد من مقارنة التقديرات القائمة على البيانات ومؤشرات الأداء المألوفة Convenntional (أداة القياس الإحصائية)، وتنظر إلى العمليات التى تتحقق من خلالها النتائج. وأداة القياس القائمة على العملية تفحص الأنشطة المكونة من المهام والخطوات التى تعبر الحدود بين الوظائف المألوفة الموجودة فى كل المؤسسات.

علامة/ أداة قياس عبر المؤسسات

Trans - Institutional Benchmarking

أداة قياس تشمل مؤسسات عديدة، بحثا عن ممارسات جديدة ومبتكرة، بصرف النظر عن مصادرها.

علامة/ أداة قياس وظيفية (تعاون خارجى)

Functional Benchmarking

أداة قياس تتضمن مقارنة العمليات والممارسات وجوانب الأداء فى المؤسسات المتماثلة غير التنافسية.

عمَل/فِعل

Action

فى الولايات المتحدة .U.S، الفعل أو العمل هو حكم **judement** تصدره إحدى منظمات الاعتماد، يتعلق باعتماد المؤسسات والبرامج الجديدة، أو بمراجعة الاعتماد للمؤسسات والبرامج القائمة. والحكم يشمل، على سبيل المثال، تكذيب أو إنكار **denial** الاعتماد، وفترة الاختبار **Probation**، والتحذير.

عمَل/فِعل مخالف/عكسي

Adverse Action

تكذيب أو إنكار **denial** الصلاحية، أوالاعتراف **recognition** بمؤسسة التعليم العالى، من جانب منظمة الاعتماد أو ضمان الجودة، أو تكذيب منظمة الاعتماد ذاتها، كما تحددها هيئة الاعتماد القومية أو الإقليمية أو المتخصصة.

عوائق إدارة الجودة الشاملة

Total Quality Management Obstacles

معوقات رئيسة تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة فى المؤسسات التعليمية، مثل:

١- مقاومة إدارة المؤسسات التعليمية لفكرة التعامل مع المتعلمين كمستهلكين أو مستفيدين من العملية التعليمية.

٢- مقاومة إدارة المؤسسات التليمية للتدخل من جانب عناصر أخرى من داخل وخارج المؤسسات في إدارتهم.

٣- التهديدات التى يشعر بها مديرو المؤسسات التعليمية لحريتهم الإدارية والفينة.

فاعلية تعليمية

Educational Efficiency

القدرة على الأداء الجيد، وتحقيق نتائج طيبة، دون إضاعة الموارد والجهد والوقت، باستخدام الحد الأدنى من الموارد (بأقل تكلفة). والفاعلية التعليمية يمكن قياسها بعبارات فيزيقية Physical (فاعلية فنية)، وفي إطار التكلفة (فاعلية اقتصادية).

والفاعلية التعليمية تتحقق على نحو أكبر عندما يتم إنتاج الحجم والمستوى نفسه من الخدمات التعلمية بتكلفة أقل، وإذا تم إحلال النشاط التعليمى المفيد محل النشاط الأقل فائدة، وبالتكلفة نفسها، أو إذا تم استبعاد الأنشطة التعليمية غير الضرورية. ومؤسسات التعليم العالى قد تدار بطريقة فاعلة، لكنها فى الوقت نفسه قد تكون غير فاعلة فى تحقيق رسالتها وأهدافها العامة aims والخاصة objectives.

فحص

Audit

عملية مراجعة للمؤسسة أو البرنامج، لتحديد ما إذا كانت مناهجها وأعضاء هيئة التدريس والبنية الداخلية infrastructure تفى بالأهداف العامة aims والخاصة objectives المحددة. والفحص يركز على محاسبة accountability المؤسسات والبرامج. وفى المملكة المتحدة .U.K، الفحص عملية مؤسسية. وابتداء من عام ٢٠٠٢، تم استبدال «الفحص» audit بمسمى «المراجعة المؤسسية» institutional review كجزء من عملية المراجعة الأكاديمية الجديدة.

فحص المؤسسة/ مراجعة المؤسسة

Institutional Audit / Institutional Review

عملية قائمة علي الأدلة يتم تنفيذها من خلال المراجعة الخارجية **Peer review** التى تستهدف فحص الإجراءت والآليات التى تستخدمها مؤسسات التعليم العالى لضمان الجودة وزيادتها **enhancement**. وعندما تتناول عملية الفحص المسئولية النهائية **Final accountability** عن إدارة الجودة، والمستويات التى تستخدمها المؤسسة ككل ، فى هذه الحال، تسمى هذه العملية «مراجعة المؤسسة» **institutional review** .

فحص الإدارة

Management Audit

فحص الإدارة يتولى مراجعة أساليب واتجاهات الإدارة العامة، والسياسة وصنعها فى مؤسسة بعينها.

فحص الجودة

Quality Audit

١ـ اختبار ضمان الجودة ونظام الضبط فى المؤسسة من خلال التقويم الذاتى والمراجعة الخارجية للبرامج وأعضاء هيئة التدريس والبنية الداخلية.

٢ـ عملية فحص الإجراءات التى تستخدمها المؤسسات التعليمية لضمان الجودة والمستويات، وما إذا كانت الترتيبات **arrangements** تطبق بفاعلية، وتحقق الأهداف الموضوعة والمحددة. ويستهدف الفحص المستمر وضع حد أو مدى **extent** تضطلع عنده المؤسسات بمسئولياتها عند مستويات المنح أو الجوائز

rewards . وتحقيق جودة التعليم المقدم لمساعده الطلاب على اكتساب أو تحقيق attain المستويات.

٣ـ عملية تقييم الجودة بواسطة هيئة خارجية لضمان توافر الإجراءات الخاصة بضمان الجودة للمؤسسة أو البرنامج، وضمان كفاية وتطبيق الإجراءات الشاملة لنظام ضمان الجودة داخليا وخارجيا. وفحص الجودة ينظر للنظام من أجل تحقيق جودة جيدة، ولا ينظر للجودة بذاتها. وفحص الجودة يضطلع به فاحصو الجودة Quality descriptors الذين لا يشاركون بصورة مباشرة فى المجالات موضع الفحص. ويتم الاضطلا ع بفحوصات الجودة للوفاء بالأهداف الداخلية(فحص داخلى internl)، والأهداف الخارجية (فحص خارجى external). وفى النهاية، يتم توثيق document نتائج الفحص.

فحص خارجى للجودة

External Quality Audit

عملية تقييم لعمليات الإدارة التى تستهدف ضمان الجودة فى التدريس والبحث وخدمة المجتمع، أو لتقييم المستويات التى يحققها المجتمع الأكاديمى. والفحص الخارجى للجودة يتطلب أن تتفق المتطلبات الأكاديمية والإدارية والبيانات اللازمة لإجراء التقييم مع الموارد المتاحة. كذلك يتطلب الفحص الخارجى أخذ الحيطة والحذر عند الاختيار والمفاضلة بين النماذ ج الموجودة فى مؤسسات الدول المتقدمة. فالنظام الاسترالى يستخدم المدخل الشامل - Whole of فى التقويم، فى حين تستخدم المملكة المتحدة الأسلوب الجزئى Partial. وبالنسبة لطبيعة التقييم، يقتصر النظام الاسترالى على تقييم فاعلية جودة عمليات الإدارة بالنسبة لوظائف التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع. وحتى وقت قريب، كانت معالجة عمليات الإدارة ومستويات التدريس تتم فى المملكة المتحدة كل على حدة، وكان التركيز ينصب دائما على مستويات البحث. واجراء

الفحص الخارجى للجودة يتطلب أعدادا كبيرة من الخبراء، من خارج مؤسسات التعليم العالى، وربما من خارج الدولة ذاتها.

والفحص الخارجى للجودة يساعد على تقويم أداء المؤسسات التعليمية. والفحص الخارجى يتطلب من هذه المؤسسات أن يكون لديها ملف محقب Portfolio للجودة، يوضح رسالة المؤسسة والأهداف الخاصة بوظائف التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، ومعايير الأداء المستخدمة لقياس معدل الجودة فى هذه الوظائف، ونظام إدارة الجودة، ومعدلات الإنجاز التى تتحقق. وبالإضافة إلى الملف المحقب، يمكن القيام بزيارة ميدانية لمدة يوم واحدأو أكثر.

وهناك ثلاثة مداخل أو أساليب approaches يستخدمان فى الفحص الخارجى للجودة أولها فحص الجودة وفق معدل الأداء فى وظيفتى التدريس والبحث العلمى، كما هو الحال فى المملكة المتحدة. U.K ، حيث يتم فحص جودة التدريس والبحث العلمى، كل منهما على حدة، كل عدة سنوات. ويتمثل المدخل أو الأسلوب الثانى فى فحص جودة التدريس والبحث العلمى، وخدمة المجتمع بصورة كمية quantative أو شاملة holistic، كما هو الحال فى بعض الجامعات الاسترالية.

والمدخل أو الأسلوب الثالث يتمثل فى إخضاع المؤسسة وبرامج التعليم فيها لعملية فحص خارجية رسمية، على أن تمنح بموجبها شهادة اعتماد accrdita-tion تفيد أن المؤسسة تفى بالشروط والمتطلبات الرسمية لضمان الجودة، كما هو الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية، وفى بعض البرامج التعليمية فى الجامعات البريطانية والاسترالية.

واختيار المدخل أو الأسلوب يتوقف على الظروف السائدة. فعلى سبيل المثال، عندما لا يكون للمؤسسة التعليمية تاريخ يوضح ما إذا كانت أنشطتها خضعت للفحص أم لا، فإن مجتمع المؤسسة ككل يجب أن يكون على دراية بأهمية ضمان الجودة ومدى الحاجة إليها. والمدخل أو الأسلوب الشامل hdistic هو المفضل فى هذه الحال. فرغم أنه لا يوضح تفاصيل الأسلوب النظامى أو القسمى

desciplinary، إلا أنه يضم كثيرا من الأقسام والأفراد العاملين فى المؤسسة. وهذا المدخل أكثر فعالية، خاصة إذا كان الهدف هو ضمان جودة التدريس والبحث العلمى، وليس مجرد الحكم على المحتويات والمستويات. كما أن هذا المدخل الشامل هو الأرخص للدول ذات الجامعات الصغيرة. ففى هذه الحال، لن يكون مكلفا، خاصة فيما يتعلق بتحمل نفقات السفر والانتقال والإعاشة والمقابل المادى العينى الذى يتقاضاه كل خبير.

فحص داخلى

Internal Audit

استخدام طرق وأساليب لإجراء الفحص الداخلى فى التعليم العالى. من هذه الطرق: **الفرق الداخلية** in- house teams للفحص، حيث يتم استخدامها كأعضاء عاملين من جانب المؤسسات المعنية بالفحص. كذلك استخدام **جمعيات أو اتحادات الفحص** audit consortia التى فى إمكانها تقديم خدمات لعدد من العملاء داخل قطاع التعليم العالى وخارجه. كم يتم الاستعانة **بشركات المحاسبة** accountancy firms التى تضطلع بعمليات الفحص الداخلى.

فريق المراجعة

Review Team

مجموعة من الخبراء غير التابعين للمؤسسة أو الوحدة أو البرنامج موضع التقويم، تختص بكتابة تقرير عن جودة المؤسسة أو الوحدة أو البرنامج، اعتمادا على المعلومات التى تقدمها الوحدة، والزيارات الميدانية للمواقع والمؤسسات Site - visits.

فعالية تعليمية

Educational Effectiveness

مخرج لعملية المراجعة/ التحليلات التى تقيس جودة النتائج، أو تحقيق أهداف تعليمية معينة، أو الدرجة المتوقع عندها أن تحقق مؤسسة التعليم العالى متطلبات معينة. والفعالية تختلف عن الفاعلية التى يتم قياسها بحجم المخرجات أو المدخلات . وكمقياس أولى لنجاح البرنامج أو مؤسسة التعليم العالى، فلا بد من تجميع مؤشرات واضحة، ومعلومات مفيدة، وأدلة تعكس فعالية المؤسسة بالنسبة لتعلم الطلاب. ومعدل الإنجازات الأكاديمية، عبر إجراءات مختلفة (الفحص، التفتيش ، الملاحظة، الزيارة للموقع إلخ) . والمشاركة فى قياس الفعالية التعليمية يؤدى إلى تكوين عملية للقيمة المضافة value - added عبر ضمان الجودة ومراجعة الاعتماد، ويسهم فى بناء ثقافة الأدلة داخل مؤسسة التعليم العالى.

قواعد أو وثيقة الممارسة

Code of Practice

وثيقة document بلا متطلبات إلزامية، تصف الحد الأدنى من متطلبات الفحص، ونظيراتها التى تعتبر ضرورية لإظهار الممارسة موضع الدراسة. والوثيقة تحدد سلسلة شاملة من التوقعات المرتبطة بالنظام، وبإدارة الجودة الأكاديمية والمستويات فى التعليم العالى. والوثيقة تقدم إطارا مرجعيا reference point سلطويا للمؤسسات لضمان الجودة والمستويات للبرامج والمنح والمؤهلات. وتفترض الوثيق - آخذة فى الاعتبار المبادىء والممارسات القومية المتفق عليها - أن كل مؤسسة لها نظمها الخاصة بها لتحقيق الجودة والمستويات. وعادة ما يتم الاستعانة بممارسين ذوى خبرة ومعرفة جيدة بالمجال، عند تطوير الوثيقة.

ومن أمثلة الوثائق:

١- اليونسكو ومجلس أوربا. وثيقة الممارسة الجيدة لتقديم التعليم عابر الحدود، ٢٠٠١ .

٢- لجنة الولايات الوسطى حول التعليم العالى (MSACHE): وثيقة الممارسة الجيدة للاعتماد فى التعليم العالى، فيلاديفيا، ٢٠٠١ .

٣- هيئة ضمان الجودة فى التعليم العالى (QAA): وثيقة الممارسة لضمان الجودة الاكاديمية والمستويات فى التعليم العالى: التعليم المهنى، المعلومات، الإرشاد والتوجيه.

قياس الفاعلية

Eficiency Measurement

الفاعلية efficiency تختلف عن الفعالية effectiveness . فالفعالية تتعلق بالمدى الذى يتحقق عنده مستوى المخرجات المطلوب. وتتعلق الفاعلية بالمستوى المرغوب للمخرجات بأدنى تكلفة. وبمعنى أخر، الفاعلية تتحول وتصبح فعالية، شريطة تحقيق ذلك بأقل تكلفة ممكنة. وهناك وصف آخر لمفهومى الفاعلية والفعالية، مشيرا إلى بُعد المخرجات قصيرة المدى، مقابل النتائج طويلة المدى. والفاعلية والفعالية الفنية technical effectiveness يشيران إلى المخرجات المقتصرة على الموجودين فى المؤسسة، أو بعد انتهاء فترة التمدرس مباشرة، مثل سلوك المتعلمين والمهارات المكتسبة، وتغيير الاتجاة إلخ. بينما ترتبط الفعالية الاجتماعية social efeffectiveness والفاعلية بالتأثيرات على مستوى المجتمع، والتأثيرات طويلة المدى، مثل الحراك الاجتماعى، وكسب العيش، وإنتاجية العمل.

ومن الضرورة التعبير عن قيمة المدخلات والمخرجات فى إطار مالى عند التحليل الاقتصادى للفعالية والفاعلية. ولتحديد الفاعلية، من الضرورة معرفة

تكاليف المدخلات، مثل مواد التعليم ومرئيات المعلمين. وعندما يتم التعبير عن المخرجات فى إطار مالى، حينئذ تحديد الفاعلية يشبه تحليل التكلفة /الفائدة.

وفى التعليم، هناك طرائق جيدة للتعليم، وأخرى رديئة، وثالثة مكلفة، ورابعة أقل تكلفة. والطرائق الفاعلة هى التى تحقق نتائجاً أفضل بأقل تكلفة. والتربويون معرفتهم محدودة عن النتائج وكيفية قياسها، وعن تأثير التغيرات والتطورات فى الإجراءات والطرائق. فهناك دراسات أجريت حول النتائج فى بعض المؤسسات التعليمية. وهناك مسوحات تم فيها تصنيف الاتجاهات والسلوكيات حسب المستوى التعليمى لعينة المسح. لكن القليل من الدراسات المنظمة هى التى استهدفت قياس النتائج وتقييمها. والقليل جدا من الدراسات ربطت بين النتائج والقرارات الإدارية. مثل هذه الدراسات هى المطلوبة إذا أريد للمؤسسات التعليمية أن تعطى مؤشرات جيدة عن الإدارة والمسئولية أو المحاسبية، وإذا أراد التربويون معرفة المزيد عن نتائج الإجراءات والطرائق البديلة.

والنظام التعليمى لأى دولة هو الصناعة الرئيسة لها. إذ أن له مدخلات in-puts أساسية فى شكل أراض ورأس مال وأعمال ومهام، ومخرجات Outputs أو نتائج فى شكل تعلم ونمو شخصى للطلاب وتطوير المعرفة والخدمات العامة المصاحبة لها. ومن خلال هذه المخرجات يكون للنظام التعليمى تأثيراته فى المجتمع . والوقوف على فاعلية النظام التعليمى يتطلب المواءمة بين نتائج الأنشطة التعليمة المختلفة، وبين الموارد الخاصة بها.

وتنطبق الفاعلية على أى نشاط إنسانى طالما تستخدم فيه الوسائل المناسبة لتحقيق الغايات المرغوبة. فالفاعلية لا تقتصر على القيم التى يمكن قياسها بالمال أو تتداول فى السوق. بل تنطبق الفاعلية حينما تتحقق الأهداف، سواء كانت هذه الأهداف مادية مثل توفير الخبز، أو اجتماعية مثل تحقيق الأمن القومى ومحاربة الجريمة والإرهاب، أو فردية مثل التذوق الفنى والتعلم الإنسانى. ومفهوم الفاعلية بالتالى ليس غريبا على النظام التعليمى.

ودرجة الفاعلية فى أى نشاط يتم قياسها والحكم عليها (تقييمها) عن طريق المقارنة بين الوسائل والغايات.. وكلما كانت درجة تحقيق الغايات بوسائل محددة كبيرة، أو كلما قَلّت الوسائل المستخدمة فى تحقيق غايات بعينها، كانت درجة الفاعلية كبيرة. وتتم المقارنة بين الوسائل والغايات عن طريق المزاوجة بين كلمات مثل: السبب والنتيجة، الموارد والنتائج، المدخلات والمخرجات، التكلفة والعائد، التكلفة والفاعلية، التكلفة والفائدة. وبصرف النظر عن المصطلح المستخدم، يتحدد المفهوم فى ضوء استخدام وسائل تشتمل على تكلفة. ويتم قياس الفاعلية فى إطار النسبة والمقارنة بين النتائج والتكلفة.

وفى التحليل النهائى، تتحدد التكلفة فى ضوء البدائل المطروحة. وفى حال انطباق الوسائل على هدف بعينه، تتحدد التكلفة فى ضوء الهدف المناسب للوسيلة. والمقارنات بين الاستخدامات المختلفة لنفس الوسائل يتم التعبير عنها بواسطة بعض الكلمات، مثل الماركة المسجلة أو العلامة المميزة **trademark**، التى يُقصد بها أنه قبل تحديد الوسيلة المناسبة للهدف، لابد من الأخذ فى الاعتبار فوائد الغايات البديلة.

ودرجة الفاعلية فى النظام التعليمى يتم قياسها عن طريق المقارنة بين نتائج التعليم وبين النتائج التى يمكن أن تتحقق إذا تم استخدام الوسائل ذاتها لتحقيق أهداف أخرى، مثل الاستهلاك الشخصى والخدمات الصحية والأمن القومى. وقضية ما إذا كان النظام التعليمى يستحق التكاليف التى تنفق عليه، وما إذا كان يجب التوسع فى التعليم أو تضييق فرص القبول فى بعض مراحل النظام التعليمى، كل ذلك يتوقف على النتائج التى يحققها النظام التعلمى.

وفاعلية النظام التعليمى يمكن تناولها فى ضوء ثلاثة مستويات، هى: الفاعلية الأولى، والفاعلية الثانية، والفاعلية الثالثة. الفاعلية الأولى التى هى أعلى مستوى تتعلق بالمجال الكلى أو الشامل للنظام التعليمى، وترتبط ببعض القضايا داخل النظام التعلمى، مثل أعداد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ومقدار الخدمات

العامة التى يقدمها النظام التعليمى. كما أن الفاعلية الأولى تدور حول الكيفية الشـــاملة (الكيف) للوظائف المتنوعة التى يوفرها النظام التعليمى لخريجه. والفاعلية الأولى يتم قياسها كنسبة بين تكاليف النظام الكلى وبين النتائج التى يحققها هذا النظام. وتدور الفاعلية الأولى أيضا حول الوقوف على ما إذا كان النظام التعليمى يستحق التكاليف التى تنفق عليه. هل هو مشروع مربح فى كل مراحله، أم أن بعض مراحله ومخرجاته مجرد مضيعة للوقت والجهد والمال مقارنة بالعائد منه؟ أم أنه مشروع يحقق نتائجاً مجزية أكثر مما ينفق عليه؟ وترتبط الفاعلية الأولى بما إذا كانت بعض الموارد التى يستخدمها النظام التعليمى ذات عائد كبير فى مشروعات أخرى غير تعليمية، مثل الأمن القومى والرعاية الصحية والإسكان وغيرها، وبما إذا كانت الموارد المستخدمة فى هذه المشروعات يمكن نقلها والاستفادة منها فى النظام التعليمى.

وتدور الفاعلية الثانية حول التنظيم القومى للنظام التعليمى. فمع توافر مجال وكيف النظام التعليمى، هل يتم تنظيم هذا النظام في إطار تقسيم العمل بين المؤسسات التعليمية المختلفة؟ وهل المؤسسات حجمها وتوزيعها الجغرافى مناسب؟ هل يحقق تكافؤ الفرص بين مختلف الطبقات الاجتماعية؟ وهل البنية الإدارية تحقق التوازن بين حرية السلطات التعليمية المحلية والحرية الأكاديمية من ناحية، وبين التنسيق والاقتصاد والاهتمام بالأهداف الاجتماعية من ناحية أخرى؟

وتدور الفاعلية الثالثة حول المجال الإجرائي أو التنفيذى للمؤسسات التعليمية بتوافر مجال النظام التعليمى وكيفه وتنظيمه، وتحديد مهام المؤسات التعليمية، كيف تعمل المؤسسات التعليمية، كل على حدة؟ وهل نظام الثواب والعقاب داخل المؤسسة التعليمية يؤدى إلى تحسين العمل، وإلى الاقتصاد فى استخدام الموارد المادية والبشرية؟

والمستويات الثلاثة للفاعلية متداخلة فيما بينها. بمعني أن الموارد التى يتم توفيرها، وتحسين الأداء فى المستويين الثانى والثالث، سوف يؤدى بدوره إلى زيادة

فاعلية النظام التعليمى ككل، أى الفاعلية الأولى. ومع ذلك ، من الأفضل والمفيد أن يتم تناول الفاعلية من منظور المستويات الثلاثة، لأن كل مستوى منها يرتبط بمجموعة مختلفة من متخذى القرار. فالفاعلية الأولى مهمة الحكومات فى المقام الأول. والفاعلية الثانية مسئولية الوزارات التعليمية. والفاعلية الثالثة مسئولية المؤسسات التعليمية. وإذا كان هناك تداخل بين المستويات الثلاثة،يوجد أيضا فصل واضح فى مسئولية كل فاعلية منها.

وإذا أريد بيع التعليم فى السوق بسعر يضاهى التكلفة، يجب حل بعض القضايا المتعلقة بالفاعلية من خلال دينا ميكيات السوق . وليس معنى هذا أن السوق لا تعنيه الفاعلية. فكل الدول تبغى تقديم التعليم بصورة أقل من التكلفة. وتصبح الفاعلية فى هذه الحال مسئولة عن قياس الفوائد وتقديمها للمجتمع ككل، رغم أن هذه الفوائد قد لا تكون موزعة على أفراد المجتمع، وأن التكاليف قد يتم تدبيرها كليا أو جزئيا من الدخل القومى . وفى مثل هذ الحال، تكون عملية اتخاذ القرار سياسية في جانب كبير منها .

وهناك خطآن شائعان يرتكبان فى المناقشات الدائرة حول قياس فاعلية النظام التعليمى. الخطأ الأول يتمثل فى قياس الفاعلية فى إطار التكلفة فقط. فالمؤسسة التعليمية التى تعلم الطالب بتكلفة سنوية(٢٠٠٠) دولار قد تكون أكثر فاعلية من نظيرتها التى تصل تكلفة الطالب فيها إلى (٣٠٠٠) دولار فى السنة. بالتالى فإن مسألة أيهما أكثر فاعلية يمكن تحديدها فى حال معرفة شىء عن النتائج، إيجابية أم سلبية. والخطأ الثانى يتمثل فى قياس الفاعلية فى ضوء النتائج فقط. فالنتائج؛ الجيدة مرغوب فيها بصرف النظر عن التكلفة.

والفاعلية ماهى إلا علاقة بين متغيرين، تكلفة ونتيجة. وتناول التكلفة وحدها وفصلها عن النتائج لا يحقق الفاعلية، خاصة إذا كانت النتائج أكثر قيمة من الموارد المستخدمة. وبالاضافة إلى التكلفة، لا تتحقق الفاعلية إذا كانت النتائج أقل قيمة من الفوائد التى تتحقق من إضافة الموارد إلى استخدامات أخرى.

والنظام التعليمى ليس له علاقة بالموارد التى تحقق مكاسبا محدودة فى إطار التضحية على حساب أشياء وخدمات أخرى.

علاوة علي ذلك، هناك بعض المشكلات المرتبطة بقياس الفاعلية فى النظام التعليمى. من هذه المشكلات أن التكاليف والنتائج لا يمكن قياسها فى الإطار المالى فحسب. فالتكاليف المرتبطة برأس المال والعمل والخدمات يمكن حسابها بالدولار أو الجنيه الاسترلينى مثلا، فى حين يصعب حساب وقت الطلاب، أو عدم رضا الطلاب وأولياء أمورهم عن النظام التعليمى، بأى عملة. وفى الوقت نفسه، النتائج يصعب قياسها فى بعض الحالات، مثل نمو وتطور الفرد، وتقدم المعارف والفنون وغيرها. وفى هذه الحال، تصبح مسألة قياس الفاعلية متعلقة بإصدار أحكام، وتقييم عمليات المقارنة بين التكاليف والنتائج، بدلا من المقارنة الدقيقة للأمور المادية التى يسهل قياسها.

قياس الفعالية

Effectiveness Measurement

كثير من مفاهيم فعالية المؤسسة تركز على النتائج التى يحققها الطلاب، خاصة على مفهوم القيم التى تثريها المؤسسات التعليمية. وأداء المؤسسة يتم الحكم عليه ليس بناءً على النتائج وحدها، لكن أيضا فى ضوء إسهامات المؤسسة فى هذه النتائج. وأداء المؤسسة يتم التعبير عنه بمخرجات Outputs المؤسسة. تلك المخرجات يتم قياسها فى إطار متوسط التحصيل للطلاب فى نهاية فترة تمدرس رسمية. ولما كانت المؤسسات تختلف فيما بينها فى الأداء، حينئذ فإن المسألة تتعلق بمدى الاختلاف بين المؤسسات فى الأداء، أو بمعنى أدق، بمدى الاختلاف بين المؤسسات عندما تتساوى فى قدرات الطلاب والخلفية الاجتماعية والاقتصادية.

والمقارنة العادلة بين المؤسسات تكون من خلال قياس القيمة الإضافية added-value لفترة التمدرس. وهذا يعنى قياس تأثير فترة التمدرس Schooling على تحصيل الطلاب، خاصة عندما يعزى هذا التحصيل إلى حضور المؤسسة (أ) بدلا من المؤسسة (ب). لكن قياس الفروق على أساس القيمة الإضافية ليس كافيا. إذ لابد من إثارة سؤال مثل: لماذا أداء المؤسسة التعليمية (أ) أفضل من أداء المؤسسة (ب)، خاصة إذا كانت الفروق بين المؤسستين لا ترجع للفروق فى نوعية طلابها؟

وركز علماء الاقتصاد على مدخلات الموارد resource inputs مثل معدل الإنفاق عل كل طالب. واهتم علماء النفس التربوى بإدارة المؤسسات، مثل الوقت المخصص للتعليم، والمتغيرات المرتبطة بالاستراتيچيات التعليمية. واهتم علماء الاجتماع التربوى بجوانب التنظيم المؤسسى، مثل أسلوب القيادة للمؤسسات.

ومن منظور علم الاقتصاد ، مفهوم الفعالية يرتبط بعملية الإنتاج للمؤسسة. وعملية الإنتاج جليل اهتمامها تحويل المدخلات إلى مخرجات. ومدخلات التعليم العالى تشمل طلابا مصحوبين بسمات وخصائص معينة، بالإضافة إلى الموارد المادية والمالية. وتشمل المخرجات ما حصله الطلاب فى نهاية التمدرس. وعملية التحويل throughput داخل النظام التعليمى تتعلق بطرائق التعليم، والشروط التنظيمية المسبقة التى تيسر للطلاب اكتساب المعرفة، واختيار المنهج. والمخرجات طويلة المدى يشار إليها «بالنتائج» outcomes.

والتطبيق الدقيق للتحليل الاقتصادى الخاص بقياس الفعالية التعليمية يواجه مشكلات عديدة. إذ أن تباين طرق تحليل البيانات يؤدى إلى نتائج متصارعة حول ما إذا كانت المؤسسة فعالة أم غير فعالة. فالأحكام تعتمد بدرجة عالية على الصف والمادة موضوع الاختيار. كما أن الأدوات المستخدمة لقياس نتائج الطلاب قد لا تختبر الشيء نفسه فى السنوات المتتالية، أو قد لا تقيس المستهدف أو المقصود. والطرق الإحصائية المستخدمة قد يترتب عليها نتائج غير صادقة Spurious.

وأولى المشكلات التى تواجة قياس فعالية المؤسسات التعليمية من منظور اقتصادى تتعلق بكيفية تحديد المخرجات المرغوبة للمؤسسة، حتى لو تم التركيز على النتائج قصيرة المدى. فعلى سبيل المثال، عائدات المؤسسة التعليمية يمكن قياسها عن طريق أعداد الطلاب الذين يجتازون الامتحان بنجاح. ووحده القياس هنا تتمثل فى اجتياز الطلاب الامتحان النهائي . وقد يكون هناك من يسعى لقياس أكثر دقة، فى هذه الحال، ينظر لصفوف الطلاب فى مختلف مواد الامتحان. وهناك أيضا اختيارات عدة بالنسبة لمجال مقاييس الفعالية. هل يجب دراسة الأداء فى المهارات الأساسية فقط؟ وهل الاهتمام ينصب أكثر على العمليات المعرفية العليا؟ وهل يجب قياس العائدات الاجتماعية والوجدانية أيضا؟ ومن بين المشكلات الأخرى المرتبطة بالتحليل الاقتصادى للفعالية صعوبة تحديد القيمة المالية للمدخلات والعمليات، بالإضافة إلى عدم وضوح كيفية إجراء عملية الإنتاج (بالتحديد، ما نوع المقاييس الفنية والإجرائية اللازمة لإنتاج المخرجات؟). وهناك مسألة ما إذا كان مقبولا اعتبار المؤسسة وحدة إنتاجية.

ووفق نموذج التبرير الاقتصادى economic rationality، فإن المفهوم الاقتصادى للفعالية مشتق من فكرة أن المؤسسات تعمل بمنطقة **rationally**، أى وفق أهداف معينة. الأهداف التى يمكن اعتبارها مخرجات ينبغى تحقيقها تمثل الأساس لاختيار معايير التأثير أو النتيجة **effect criteria** ، هذه المعايير هى المتغيرات المستخدمة لقياس النتائج، قبل تحصيل الطلاب ورفاهيتهم . وللتبرير الاقتصادى دلائل ترتبط بتحديد الأهداف كمخرجات لعملية الإنتاج للمؤسسة. وفى أداء المؤسسة ككل، تلعب الأهداف الأخرى دورا، مثل وجود سياسة واضحة لزيادة أعداد الطلاب المقيدين بالمؤسسة. حتى بالنسبة لهذا النوع من الأهداف. يمكن للمؤسسات التعليمية أن تعمل وفق نموذج التبرير الاقتصادى رغم وقوع هذا النوع من الأهداف خارج تفسير هذا النموذج. والفعالية فى إطار التبرير الاقتصادى يمكن تحديدها بأنها إنتاجية المؤسسة. وقدم تايلور **Tylor** (١٩٥٠) النموذج المشهور للتبرير الاقتصادى الموجه بالأهداف المستخدم لتطوير

المناهج والتقويم التربوى. وعند الأخذ فى الاعتبار النماذج التنظيمية الأخرى، حينئذ لا يكون لنموذج التبرير الاقتصادى مكان بينها. فمن الصعوبة فى مجال التعليم الحصول على موافقة جماعية على الأهداف، وتحديدها كميا، وتطبيقها إجرائيا. ومن منظور أن القيم الأخرى بجانب الإنتاجية مهمة فى أداء المؤسسات، فى هذه الحال، يكون نموذج التبرير الاقتصادى بسيطا.

ووفق نموذج النظام العضوى **Organic System Model**، يتم مقارنة المؤسسات مع البيئة المحيطة بها بطريقة مفتوحة **Openly**. وبالتالى هذه المؤسسات يجب ألا تكون سلبيه أو منعزلة عن البيئة التى توجد فيها. بل لابد أن يكون لها تأثير واضح فى البيئة. هذه الرؤية تتعلق أساسا ببقاء **Survival** المؤسسة فى البيئة المعادية **hostile** أحيانا. ومعنى هذا أن المؤسسات التعليمية يجب أن تكون مرنة، لضمان الموارد الضرورية والمدخلات الأخرى. ووفق هذا النموذج، المرونة **Flexibility** والتكيف أو التوافق **adaptability** شرطان مهمان للفعالية، أى للبقاء. وفعالية المؤسسة حينئذ يمكن قياسها فى إطار عدد الملتحقين **intake** السنوى الذى يرجع إلى حد ما للفحص المكثف **intensive canvassing**، أو إلى التسويق المؤسسى **institutional marketing**.

وبصرف النظر عن استغراب هذا المنظور لقياس الفعالية، هناك دعامات علمية لهذه الرؤية. فمؤسسات القطاع العام تضخم ميزانيتها، وفى المقابل لا توجد موارد خارجية كافية لهذه المؤسسات لتشجيع تحقيق الفعالية. وفى هذا السياق، من المفيد الوقوف على ما إذا كان فحص **Canvassing** أنشطة المؤسسات يستهدف أساسا إظهار وعرض التسهيلات المطلوبة (المدخلات)، أم تقديم بيانات خاصة بالمخرجات، مثل نتائج امتحانات السنوات السابقة.

وإذا كان نموذج النظام العضوى يميل نحو المدخلات، فليس معنى هذا أنه لا يهتم بالمخرجات. وهذا ينطبق تحديدا على المواقف التى تيسر البيئة خلالها إمكانية توفير المدخلات، معتمدة على كم وجودة الإنجازات السابقة (المخرجات).

ووفق نموذج العلاقات الإنسانية Human Relations، تتركز عين المحلل على المؤسسة من الداخل. وفى مفهوم البيروقراطية المهنية، يكون التركيز على بعض جوانب أسلوب العلاقات الإنسانية، مثل رفاهية الأفراد داخل المؤسسة، وأهمية العلاقات التوافقية والجماعية، وتطوير الموارد البشرية، والدافعية للعمل، ومن هذا المنظور للمؤسسة، الرضا الوظيفى للعاملين، ومشاركتهم داخل المؤسسة، معياران مناسبان لقياس الخواص المرغوبة للمؤسسة. ويعتبر المعنيون بالتنظيم هذه المعايير معاييرا للفاعلية.

ووفق نموذج البيروقراطية Bureaucracy، المشكلة الرئيسة الخاصة بإدارة وبنية المؤسسات تتعلق بكيفية تحقيق الانسجام والتوافق داخل المؤسسة ككل. وتحقيق الانسجام يمكن أن يحدث من خلال التفاعل الاجتماعى بين العاملين فى المؤسسة، وتوفير فرص النمو المهنى الشخصى للأفراد، وتنظيم وتحديد وقوننة Formalizing العلاقات الاجتماعية. بالتالى استمرارية البنية التنظيمية تحدث من خلال معيار الفعالية. والمؤسسات البيروقراطية تميل إلى المزيد من البيروقراطية فى عملها. والدافع وراء ذلك هو ضمان الاستمرار وتحسين الأداء فيها، ونمو الأقسام. والاستمرارية بالتالى تصبح معيارا لقياس النتائج التى تتحقق من خلال انتهاج البيروقراطية.

كفاءة

Competence

١ـ القدرة على أداء مهمة أو عمل ما. فنحن نسمع عن الكفاءة الاقتصادية للحكومة. وكذلك نسمع عن اضطلاع فرد بمهمة أو عمل ما أنه كفء أو كفوء لهذه المهمة أو ذلك العمل. ومعنى ذلك أن الفرد لا يستطيع أن يحقق نتائجا مقبولة فى المهام أو الأعمال التى يقوم بها مالم يكن لديه الكفاءة اللازمة للتعامل مع متطلبات العمل وتحدياته.

٢ـ المؤهلات اتى بتطلبها القانون لشغل وظيفة معينة أو أداء عمل ما، أو هى القدرة على أداء متطلبات العمل وفق مستوى معين، وكذلك القدرة على نقل المهارات والمعارف إلى المواقف الجديدة. أو هى القدرة على الأداء وفق المستوى المطلوب للعمل. ومعنى هذا أن الكفاءة تدور حول ما يجب أن يكون عليه الفرد ليستطيع العمل فى وظيفة ما وفق المستويات المقبولة.

كفاية

Competeny

١ـ السمات أو الخصائص التى تساعد شخصا ما على أداء عمل ما بصورة جيدة فى أكثر من موقف، مع تحقيق نتائج أفضل.

٢- العوامل التى تميز فردا عن نظرائه فى دور ما. والكفاية لبست هى مهام الوظيفة، بل هى ما يساعد الفرد على أداء المهمة أو المهام المنوطة به.

٣ـ الاستعداد المسبق من جانب الفرد للتصرف أو السلوك بالطرق التى تتفق وتحقيق نتائج ناجحة.

لجنة الجودة

Quality Committee

هيئة من الخبراء تختارهم الحكومة أو مجموعة من مؤسسات التعليم العالى، للبحث فى جودة المؤسسات والبرامج. بالإضافة إلى توضيح رأيها فى الأمور والمسائل الخاصة بجودة التعليم العالى.

مؤشرات

Indicators

متغيرات إجرائية أو عملية Operational تشير إلى خواص مؤسسات وبرامج التعليم العالى، يمكن قياسها امبريقيا، ويتم على ضوئها جمع الأدلة التى تساعد على تحديد مدى الوفاء بالمستويات المطلوبة. والمؤشرات تحدد اتجاهات الأداء ومجال العمل، وتساعد على مقارنة الأداء الفعلى actual بالأهداف الموضوعة. كما تستخدم المؤشرات لترجمة الجوانب النظرية للجودة. وتعرف بالنظرية العاملية أو الإجرائية operationalization. **والمؤشر** indicator يتميز عن **المقياس** measure، حيث يستخدم البيانات لتحديد مستوى الأداء للخاصية موضع الدراسة والاهتمام، وعن المستوى standard الذى يعبر عن مستوى الأداء المقبول فى إطار معيار معين.

وهناك تمييز آخر بين أنواع المؤشرات المختلفة:

١ – مؤشرات السياق Context التى ترتبط ببيئة مؤسسة التعليم العالى، أو بالبرنامج (اجتماعى، اقتصادى ، سياسى، جغرافى إلخ).

٢ـ مؤشرات المدخلات inputs التى ترتبط بالموارد المالية والبشرية وبالسوق التى تستخدمها مؤسسة التعليم العالى.

٣ـ مؤشرات العملية Process التى تشير إلى استخدام الموارد من جانب مؤسسة التعليم العالى لإدارة المدخلات، ولتفعيل التنظيم.

٤ـ مؤشرات المخرجات outputs التى تتعلق بالمنتجات أو الإنجازات الفعلية لمؤسسة التعليم العالى.

وهذا التصنيف للمؤشرات يُعرف بنموذج CIPO (السياق، المدخلات، العملية، المخرجات) الذى يُستخدم غالبا فى الدراسات التقويمية:

وهناك تمييز ثالث بين:

١ـ مؤشرات الاقتصاد (تتبع وتحترم الميزانيات).

٢ـ مؤشرات الفاعلية (الإنتاجية أ و المخرجات الفعلية لوحدة المخرجات).

٣ـ مؤشرات الفعالية (درجة تحقيق الأهداف).

مؤشرات الأداء

Performance Indicators

١ـ تجسيدات عددية numeric لحالة المؤسسة التعليمية وبرامجها وعملياتها. وأحيانا يُطلق على مؤشرات الأداء مسمى «مؤشرات الإدارة» management in-dicators وفي بعض الأحايين، ينظر إلي مؤشرات الأداء علي أنها مقاييس مصممة لتوفير المحاسبية أو المسؤلية accountability العامة.

٢ - مجال أو مدى range القياسات الإحصائية اللازمة أو المستخدمة لقياس مدى أداء مؤسسة التعليم العالى أو البرنامج فى أحد جوانب الجودة. ومؤشرات الأداء مقاييس كمية quantative وكيفية qualatative للمخرجات (مقاييس قصيرة المدى للنتائج)، أو لنتيجة النظام أو البرنامج (مقاييس طويلة المدى للنتائج والتأثيرات).

ومؤشرات الأداء تسمح للمؤسسات بوضع علامات تميز أو قياس bench-marks لجوانب الأداء فيها، أو تسمح بالمقارنة بين مؤسسات التعليم العالى. ومؤشرات الأداء تعمل على نحو فاعل عندما تستخدم كجزء من النظام الشامل لمؤشرات المدخلات والعملية والمخرجات. ونظرا لانشغال مؤسسات التعليم العالى بأنشطة متنوعة، وتعدد أهدافها، بات ضروريا ولزاما على مؤسسات التعليم العالى تحديد وتطبيق مدى واسع من مؤشرات الأداء من أجل تغطية المجال الكلى للنشاط.

ومن أمثلة مؤشرات الأداء التى تغطى أنشطة عديدة داخل مؤسسات التعليم العالى: عدد التطبيقات فى كل مؤسسة، وتقديرات المتقدمين للالتحاق بالمؤسسات، وعدد أعضاء هيئة التدريس، وتوظيف الخريجين، والمنح البحثية والتعاقدات، وعدد المقالات والدراسات المنشورة، ونسبة الأساتذة إلى الطلاب، ودخل المؤسسة والمصروفات، والأجهزة والأثاث فى المؤسسات والأقسام.

ومؤشرات الأداء ترتبط بممارسات علامة التمايز أو القياس benchmarking، ويتم تحديد عدد من الممارسات الرائدة من أجل استخدامها فى التحليل المقارن.

مؤشر بسيط

Simple Indicator

نوع عام من المؤشرات يتم التعبير عنه فى صيغة أو أشكال مطلقة، بهدف تقديم وصف غير متحيز لعملية ما. والمؤشرات البسيطة أقل نسبية relative من مؤشرات الأداء، بمعنى أنها تستبعد أية أحكام judgements أو أطر مرجعية reference points. على سبيل المثال، المستوى Standard، الهدف objective، التقييم assessment).

مؤشر تربوى

Educational Indicator

إحصاء Statistics يلقى الضوء على ظروف المؤسسات والأداء فيها. واستخدام نظام المؤشرات التربوية الشاملة يقدم مجالا واسعا من المعلومات. ومعنى هذا أن قيادات المؤسسات التعليمية مطالبة باختيار المؤشرات الرئيسة ، عن طريق إثارة أسئلة ثلاثة:

١ـ لماذا هذه المعلومات مهمة دون غيرها؟

٢ـ ما مقدار الجهد لاقتفاء أو تعقب track هذه البيانات؟

٣ـ كيف يمكن الإفادة من المعلومات عند الحصول عليها؟

مبادلة

Reciprocity

نظام يسمح لهيئات الاعتماد accreditation bodies الاعتراف بقرارات التأهيل والاعتماد التى تتخذها كل منها، حتى لو كانت المعايير criteria غير متماثلة أو متطابقة identical فى كل منها. فالاعتراف recognition يعتمد على افتراض معادلة المستويات والجودة.

مبادىء التغيير

Principles of Change

١ـ تطوير دليل ذاتى للتنظيم

٢ـ إدراك كيفية تأثير ثقافة المؤسسة على التغيير.

٣ـ إدراك أن التغيير عملية سياسية فى المقام الأول.

٤ـ وضع الأساس السليم للتغيير.

٥ـ التركير على التوافق أو التكيف adaptability.

٦ـ تحقيق التوازن بين القوى الداخلية والخارجية المؤدية للتغيير.

٧ـ تحقيق التوافق بين استراتيجيات التخطيط والمعرفة الاجتماعية والثقافية والسياسية.

٨ ـ تيسير الإدارة الجماعية Collegial والإدارة بالتشارك فى اتخاذ القرار.

٩ـ توضيح الخصائص الجوهرية للتغيير.

١٠ ـ ربط عملية التغيير بهوية الفرد والمؤسسة.

١١ ـ تكوين ثقافة المغامرة ومساعدة الأفراد على تغيير نظم الاعتماد .

١٢ـ إدراك أن استراتيجيات التغيير تتغير من موقف لآخر.

مبادىء الجودة

Principles of Quality

أسلوب من أساليب الإدارة لجعل المؤسسات تعمل بفعالية، وجعلها مكانا صحيا healthy للعمل. وبمعنى آخر هى طرق تحسين كفاية وكفاءة المؤسسة. ومبادىء الجودة فلسفة شخصية وثقافة تنظيمية تستخدم مقياس النتائج العلمية، وأساليب الإدارة المنظمة والتعاون لتحقيق مهمة أومهام المؤسسة. ومبادىء الجودة هى:

١ـ رؤية vision ، ومهمة أو رسالة mission، ونتائج outcomes للمؤسسة.

٢ـ قرارات واقعية.

٣ـ نظم شبكية.

٤ـ نمو فردى منظم.

٥ـ تفويض اتخاذ القرار.

٦ـ التعاون.

٧ـ التخطيط للتغيير.

متطلبات ضمان الجودة

Quality Assurance Requirements

توفير الظروف والمناخات المناسبة لضمان الجودة فى المؤسسات التعليمية وتحقيق فاعليتها. ومتطلبات ضمان الجودة تتمثل فى:

١ـ أن يكون أعضاء هيئة التدريس مؤهلين بدرجة كافية.

٢ـ أن يتفرغ أعضاء هيئة التدريس للعمل طوال الوقت فى مؤسسة تعليمية واحدة.

٣ـ أن يفهم قادة المؤسسة التعليمية وإداريوها الأسباب وراء ضرورة ضمان الجودة.

٤ـ أن يعتمد نظام التعيين والترقية لأعضاء هيئة التدريس على السمعة الأكاديمية.

٥ـ توفير خدمات إدارية والكترونية معاونة.

٦- توفير قدر من الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.

محاسبية/ مسئولية

Accountability

الضمان أو الضمانات التى تقدمها وحدة تعليمية للمعنيين بها أنها تقدم تعليما ذات جودة عالية.

مراجعة خارجية

External Review/Peer Review

١ـ المراجعة والتقويم الخارجى لجودة وفعالية البرامج الأكاديمية وأعضاء هيئة

التدريس وبنية المؤسسة، بواسطة فريق من المقومين الخارجيين الاختصاصيين فى المجالات موضع المراجعة. وعمليات المراجعة قد تعتمد على مستويات تضعها منظمات الاعتماد، أو على مستويات الجودة.

٢ـ إجراء التقويم الخاص بجودة وفعالية البرامج الأكاديمية للمؤسسة وأعضاء هيئة التدريس فيها، وبنيتها الداخلية infrastructure، يضطلع بها خبراء Peer من خارج المؤسسة. وبمعنى أدق، هؤلاء الخبراء Peers هم أكاديميون academ- ics فى المقام الأول. لكن عند الممارسة، يوجد أنواع مختلفة من المقومين من خارج المؤسسة، رغم أن الجميع مقصود بهم أن يكونوا متخصصين فى المجال موضع المراجعة، ولديهم معرفة كافية عن التعليم العالى بصفة عامة. وعملية المراجعة قد تؤدى إلى تغيير مصدر السلطة بالنسبة للخبراء Peers، وأنواعهم،واختيارهم وتدريبهم، وزياراتهم الميدانية Sile visits، والمستويات الواجب الوفاء بها. وعملية المراجعة review تعتمد عادة على تقرير التقويم الذاتى Self - evaluation الذى تقدمه المؤسسة. وفى الوقت نفسه، يمكن استخدامه كأساس للمؤشرات indicators، أو كطريقة لإصدار حكم بالتقويم الخارجى فى التعليم العالى.

مراجع خارجى

Peer

عضو فى الفريق المختار لتقويم وحدة أو مؤسسة ما، غير تابع لها، ولا يعمل فيها.

مستويات

Standards

تعبيرات خاصة بالمستوى المتوقع للمتطلبات والشروط التى يتم على أساسها تقييم الجودة، أو تلك التى يجب أن تحققها مؤسسات التعليم العالى والبرامج، حتى يمكن اعتماد تلك المؤسسات والبرامج. والمستويات قد تكون كمية quantative، على أساس أنها تمثل نتائج علامات التمايز أو القياس benchmarking، وقد تكون كيفية qualitative، معبرة عن أهداف بعينها (مثل الفعالية التعليمية، والاستدامة Sustainability، والالتزامات الجوهرية إلخ).

وعندما تكون المستويات كمية quantative، فلابد أن تشمل مستويات أولية يجب الوفاء بها، حتى يمكن اعتماد مؤسسات التعليم العالى والبرامج. هذه المستويات الأساسية يتم تحديدها عند مستوى الحد الأدنى من الجودة المقبولة. وفى مناسبات أخرى، تشير المستويات إلى المستوى العالى للجودة، وبالتالى يشار إليها «بمستويات الامتياز» standards of excellence. ومستويات الامتياز قد تنتج من ممارسة أو تطبيق علامات التمايز أو القياس، أو التأكيد عليها صراحة، ويتم الاعتراف بها بواسطة خبراء أجانب بطريقة جماعية.

والمستويات قد تتضمن أطرا مرجعية مختلفة:

١ـ مدخلات inputs (مستويات المحتوى).

٢ - عمليات Processes.

٣ـ مخرجات outputs (مستويات الأداء).

والمستويات قد تكون عامة generic (لمستوى الدرجة: بكالوريوس أو ماجستير)، وقد تكون محددة بالموضوعات Subject -specific (تعبيرات علامات التمايز أو القياس للنظام فى المملكة المتحدة). والمستويات قد تختلف حسب أنواع طرائق وضع المستوى (مثل المستوى المعيارى، أو الحد الأدنى من

الكفاية أو طرائق وضع الهدف). ومن أجل الحكم السوى على مدى الوفاء بمستوى معين، أو بالمستوى الأولى للجودة، فلابد أن يكون الحكم واضحا وصريحا ومرتبطا بمعايير محددة يمكن تقسيمها إلى مؤشرات إجرائية أو عملية.

والمستويات بذلك ترتبط بثقافة الأدلة (برنامج المؤسسة). وفى سياق التنوع المتنامى للتعليم العالى، فإن ترجمة الجودة الأكاديمية إلى مستويات ومؤشرات صارت مهمة معقدة. فغالبا ما يتم استخدام أسلوب ديناميكى لتحديد وتقييم المستويات (خليط من المكونات الواقعية). والتحدى ثلاثى الأبعاد **thresfold**:

١ـ لتقليل عدد المستويات المرجعية.

٢ـ لربط المستويات بمؤشرات الأداء المناسبة، مع الاستفادة من المعايير المستخدمة فى ثقافة الأدلة.

٣ـ لتوفير المرونة الكافية عند تكوين المستويات، من أجل السماح لعمليات التطوير الأكاديمية الإبداعية.

وفى بعض الأحايين، تستخدم المستويات كمرادف **Synonymous**للمعايير، كما هو الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية. لكن فى أوربا، المستويات **Standards** تختلف عن المعايير **Criteria**.

مستويات الأداء

Performance Standards

مستويات الإنجاز الإتقان المناسبة. بمعنى المحددات اللازمة للأداء الجيد للطلاب من أجل الوفاء بمستويات المحتوى. ومستويات الأداء تُشكل التوقعات الخاصة بالنتائج التعليمية.

مستويات المحتوى

Content Standards

مستويات الكفايات الجوهرية والمعارف المناسبة والمهارات المتضمنة في مجال دراسي ما. بمعنى كل شئ يجب أن يعرفه الطالب، وأن تكون لديه القدرة على أدائه. ومستويات المحتوى تشكل محتويات المنهج، وتشير إلى المدخلات المطلوبة.

مستويات الوصف

Descriptor Level

عبارات أو إيضاحات توفر الدليل العريض للتعلم المراد اكتسابه عند مستوى معّين، واصفة خواص وسياقات التعلم المتوقع عند ذلك المستوى المعيّن. وهذه العبارات مصممة لتدعيم عملية المراجعة لنتائج التعلم ومعايير التقييم، من أجل تطوير صيغ ووحدات معيّنة، وتحديد الاعتمادات Credits عند المستوى المناسب.

مستويات تعليمية

Educational Standards

مستوى المتطلبات والشروط الخاصة بالمراحل المختلفة للعملية التعليمية، والعلاقة بين هذه المراحل، مثل المدخلات والعمليات والمخرجات. وتوجد أنوا ع مختلفة للمستويات التعليمية بالنسبة لمصادر التعلم والبرامج والنتائج بصفة عامة، وأداء الطلاب (مستويات المحتوى، مستويات الأداء، مستويات الإتقان، والفرص المتاحة لتعلم المستويات).

مسح طلابى

Student Survey

طريقة تقييمية تستخدم المسوحات والمقابلات الشخصية للتحقق أو التثبت من assertain رضا الطلاب المقيدين عن البرامج والخدمات والجوانب المختلفة لخبرتهم الأكاديمية. ويُطْلَب من الطلاب عادة الإجابة على سلسلة من الأسئلة المفتوحة والمغلقة. والمسح قد يشمل استقصاءات داخل الصف، أو استقصاءات بالبريد، أو مقابلات شخصية (مستوى أو مجموعة بشخصها in- person). والمسوحات الطلابية غير مكلفة، وسهل إدارتها، و يمكن توصيلها لأكبر عدد من المشاركين. كما أن المسوحات مناسبة للموضوعات الدقيقة وغير الحساسة، لقدرتها على إضفاء معنى على ما يحدث فى لحظة معّينة، من منظور الطلاب، داخل مؤسسات التعليم العالى. وبعض الملاحظين observers قد يتساءلون عن صدق وثبات الاستقصاءات، ومدى مناسبتها ومواءمتها للسياسة الأكا ديمية.

مسئول البرنامج

Programme Officer

موظف على مستوى عال تابع لهيئة التقويم أو الاعتماد المختصة بالتنسيق والمساعدة، وتنفيذ إدارة إجراءات التقويم أو الاعتماد.

المصادقة على أمر رسمى

Validation

١ـ العملية التى يتم بواسطتها الحكم على برنامج ما أنه يفى أو لا يفى بالمتطلبات اللازمة للحصول على المنْح أو الجائزة award، من جانب مؤسسة

مناسبة تتمتع بسلطات منح الدرجات (التقويم الذاتى للمؤسسة)، أو من جانب هيئة فحص مناسبة (التصديق من جانب هيئة فحص خارجية).

٢ـ المراجعة المستقلة لعملية التقييم الذاتى بواسطة هيئة ضمان الجودة الخارجية. والتصديق يُطبق عادة على مستوى البرنامج (كما فى المملكة المتحدة U.K).

معايير

Criteria

١ـ مستويات الاعتماد أو التصديق للمؤسسة أو البرنامج. وتشمل هذه المستويات التوقعات الخاصة بالجودة والفاعلية والموارد المالية، والتوافق مع القواعد والتعليمات القومية والنتائج والاستدامة Sustaintability. فى المملكة المتحدة U.K، تشير المعايير إلى المستويات اللازمة لسلطات منْح الدرجة، أو إنشاء جامعة.

٢ـ مقاييس معيارية Yardsticks، أو أطر مرجعية checkpoints، أو علامات تمايز benchmarks، يتم عن طريقها أو بواسطتها فحص المستويات والأهداف التى يتم تحقيقها. والمعايير تصف بالتفصيل خواص المتطلبات والشروط الواجب الوفاء بها، وفوق ذلك تُوفِّر الأساس الكمى والكيفى الذى يتم على أساسه استخلاص نتيجة تقويمية.

معايير الأداء

Perfromance Criteria

مقاييس معيارية Yardsticks، أو أطر مرجعية checkpoints، أو علامات تمايز

benchmarks ، يتم استخدامها للحكم على مدى تحقيق مستويات الأداء. ولأن معايير الأداء هى بمثابة خواص أو أبعاد تدل على مستوى أداء الطلاب، فإنها توضح مدى وفاء الطلاب بالتوقعات لما يجب أن يعرفونه، وبمدى القدرة لديهم على الأداء، فى ضوء النجاحات والتقديرات التى يحصلون عليها فى صفوفهم.

معتمدون إقليميون

Regional Accreditors

فى الولايات المتحدة، المعتمدون الإقليميون يعتمدون المؤسسات العامة والخاصة، المربحة profit وغير المربحة non- profit ، ذات العامين والأربعة الأعوام، فى منطقة جغرافية محددة. ويتولى هؤلاء المعتمدون الإقليميون إجراء مراجعة شاملة لكل وظائف المؤسسة.

معتمدون قوميون

National Accreditors

فى الولايات المتحدة، المنظمات التى تعتمد المؤسسات العامة والخاصة التى تمنح الدرجات العلمية، والمؤسسات الاستثمارية (المربحة) profit ، وغير الاستثمارية (غير المربحة) non- profit . وهذه المنظمات تعتمد غالبا المؤسسات ذات الغرض الواحد، بما فيها الكليات والجامعات التى تقدم التعلم من بعيد، والمؤسسات المهنية الخاصة، والكليات والجامعات الدينية.

معتمدون متخصصون ومهنيون

Specialized and Professional Accreditors

فى الولايات المتحدة، المعتمدون المتخصصون والمهنيون يعتمدون برامجا أو مدارسا محددة، مثل المدارس القانونية، والمدارس الطبية، والمدارس الهندسية، والبرامج الصحية. وفى المملكة المتحدة، المعتمدون المتخصصون والمهنيون هم هيئات مهنية وقانونية Statutory لها حق الموافقة أو الاعتراف ببرامج محددة (مثل القانون والطب والهندسة والمهن الصحية والفن المعمارى) فى سياق متطلبات التأهيل المهنى. وبعض هذه المنظمات عليها مسئولية قانونية تجاه الموافقة أو الاعتراف بالبرامج، وتحديد المستويات الأكاديمية، والمكونات المهنية والفنية لهذه البرامج.

معلومات علامة التمايز / القياس

Benchmark Information

البيانات القومية الخاصة بالمستويات الأكاديمية ونتائج الموضوعات والمواد، كل على حدة. وهناك بعض الدول (مثل المملكة المتحدة) تقوم بتطوير علامات تمايز benchmarks لمجموعة معيّنة من الموضوعات والمواد، كجزء من عملية ضمان الجودة.

معنيون

Stakeholders

هم الطلاب والمجتمع والحكومة المشاركون أو المستفيدون من تقديم التعليم.

مفتش

Inspector

عضو فى الفريق المختار لتقويم وحدة أو برنامج أو مؤسسة ما، غير تابع لها، ولا يعمل فيها.

مكونات الجودة

Quality Components

الجودة فى التصميم Quality in design، وجودة المخرجات Quality Out-puts، وجودة العمليات Quality processes، كلها مكونات ضرورية للجودة. فالجودة فى التصميم ترتبط بالمخرجات، وتركز على تحديد خواص الجودة للمنتجات المناسبة لاحتياجات السوق. وجودة المخرجات تتعلق بمدى ملاءمة المنتجات لاحتياجات السوق. وجودة العمليات تركز على تحديد مدى توافُق المدخلات مع العمليات من أجل مخرجات جيدة.

ممارسة جيدة

Best Practice

طريقة مُثلى أو عملية إبداعية، تشتمل على مدى مقبول وواقعى من الممارسات الآمنة والمعقولة، تؤدى إلى تحسين أداء مؤسسات التعليم العالى والبرامج. والممارسة الجيدة لا تجسد بالضرورة نموذجا مثاليا للتطبيق الذى يضمن تحسين أداء مؤسسات وبرامج التعليم العالى. والممارسة الجيدة تختص بتحديد الأساليب المناسبة لمواقف بعينها، لأن المؤسسات والبرامج تختلف ـ إلى حد كبيرـ فى مجالها ومكوناتها.

نتائج

Outcomes

النتائج المتوقعة لبرنامج ما، أو النتائج التى حققها برنامج ما، أو تحقيق أهداف مؤسسة ما، كما تدل عليها بعض المؤشرات، مثل (المعرفة لدى الطلاب، المهارات المعرفية، الاتجاهات). والنتائج هى النتائج المباشرة لبرنامج تعليمى تم تخطيطه فى إطار نمو الطالب/ المتعلم فى كل المجالات. والنتيجة **Outcome** تتميز عن الهدف **Objective** الذى يميز نتيجة مرغوبة **desired**، أو يتم البحث عنها **sought- after**. وكل نتيجة تصف تأثيرا واحدا للبرنامج التعليمى. وصيغ الأهداف يجب أن تكون مطنبة، وسهلة الفهم من جانب أعضاء هيئة التدريس والطلاب فى مجال ما أو قسْم معيّن.

نتائج تعلم الطلاب

Student Learning Outcomes

تعبيرات **statements** أو بيانات بما هو متوقع من المتعلم معرفته أو فهمه، أو أن تكون لديه القدرة على إظهاره بعد استكمال فترة التعلم، بالإضافة إلى المهارات الفعلية والفكرية **intellectual** والعملية التى يتم اكتسابها بعد الانتهاء الناجح من دراسة وحدة أو مقرر أو برنامج تعليمى. ونتائج التعلم، بجانب معايير التقييم، توضح الحد الأدنى من المتطلبات لمنْح الاعتماد. ونتائج التعلم **Learning outcomes** تتميز عن أهداف التعلم **Learning aims**، من حيث أن نتائج التعلم تتعلق بإنجازات المتعلم، وليس بالنوايا الكلية للمعلم.

نتائج قياسية/ قابلة للقياس

Countable Outcomes

نتائج يمكن قياسها كميا **Quantified**، كل المقاييس لنتائج الطلاب باستثناء

مكاسب التعلم، بما فيها مهارات الأداء التنفيذية، أو المقاييس الوجدانية. ومن أمثلة النتائج القابلة للقياس: عدد الأفراد الذين يحصلون على وظائف، عدد الأفراد المقيدين فى سجلات الانتخابات، عدد الأفراد الذين يكملون تعليمهم حتى التخرج فى الجامعة. ومكاسب التعلم Learning gains هى مكاسب فى مهارات الكلام والاستماع والقراءة والكتابة والحساب. ومهارات الأداء التنفيذية تشمل: مهارات حل المشكلات، مهارات التفكير الناقد، مهارات المعرفة الميتافيزيقية (ما وراء الطبيعة). والمقاييس الوجدانية تشمل: التقييم الذاتى self-esteem، الثقة فى النفس self- confidence، والاتصالات بين الأشخاص بعضهم البعض interpersonnel.

نظام إدارة الجودة

Quality Management System

عمليات الإدارة التى بموجبها تتحقق أهداف كل وظيفة من وظائف التعليم العالى الثلاث: التدريس، والبحث العلمى، وخدمة المجتمع. ويشمل هذا وضْع منظومة متكاملة لخطط الإدارة، وتوفير بنية إدارية تُيسّر عملية تطبيق هذه الخطط. وعلى مستوى الإدارة العليا للتعليم العالى، يجب أن تكون هناك **خطة استراتيجية** تبرز الاستراتيچيات التى تستخدمها مؤسسات التعليم العالى فى تأدية رسالتها، **وخطط إدارية منفصلة** لمؤسسات التعليم العالى خاصة بالتدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع. على أن تُبرز كل خطة الأهداف الخاصة بكل وظيفة من وظائف التعليم العالى الثلاثة، وبحيث تتضمن هذه الأهداف الخاصة أهدافا كمية وكيفية كمؤشرات للأداء، واستراتيچيات تحقيق الأهداف targets، بجانب تحديد المسئولين، والموارد المادية اللازمة لتطبيق الاستراتيچيات. ويجب أن تكون هناك خطط مماثلة على مستوى الوحدات والأقسام.

نظام فحص الجودة

Quality Audit System

تقويم فاعلية نظام إدارة الجودة داخليا وخارجيا على فترات منتظمة، مع إجراء عملية مراجعة وفحص عمليات الجودة ومستوياتها التى تتحقق. **ففى التقويم الداخلى** internal evaluation، يتم تشكيل لجنة committee خاصة للوقوف على مدى تَقَدُّم أو تَحسُّن الجودة، وتضم أعضاء من داخل المؤسسة ومن خارجها، وتكون مهمتها دراسة القضايا التى تتناولها اللجان المختلفة بالمؤسسة حول مدى كفاية الجودة.

والفحص الخارجى للجودة مطلوب هو الآخر. فهو يساعد على تقويم أداء المؤسسة. وهذا الفحص الخا رجى يتطلب من المؤسسة أن يكون لديها ملف محقب Portfolio للجودة، يوضح رسالة المؤسسة، والأهداف الخاصة بوظائف التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، ومعايير الأداء المستخدمة لقياس معدل الجودة فى هذه الوظائف، ونظام إدارة الجودة، ومعدلات الإنجاز التى تتحقق. وبالإضافة إلى الملف المحقب، يمكن القيام بزيارات ميدانية لمدة يوم واحد أو أكثر.

نظام مزدوج

Binary System

تقديم التعليم العالى فى دولة ما فى مؤسستين أو جامعتين، حكومية وغير حكومية، منفصلتين ومتميزتين عن بعضهما البعض.

نظام نقل التصديق الأوربى

European Credit Transfer System

مشروع تَقَدّم به المجتمع الأوربى تحت إشراف برنامج (ERASMUS) خلال الفترة ١٩٨٨ـ ١٩٩٥ . وتم تطويره خلال الفترة ١٩٩٥ـ ١٩٩٩ تحت مسمى

برنامج سقراطيز (SOCRATES) للتعليم العالى، وايرارميز (ERASMUS). وثبت أنه أداة فاعلة لتحقيق مراجعة خارجية منهجية، وتيسير الاعتراف recognition الأكاديمى. ونشاط نظام نقل التصديق الأوربى مزدوج. فمن ناحية، هذا النظام يضمن الاعتراف الأكاديمى بالطلاب الذين يستكملون دراستهم خارج أوطانهم. ومن ناحية أخرى، يزوّد مؤسسات التعليم العالى بالمراجعة الخارجية المنهجية، من خلال تقديم معلومات مطنبة حول المناهج وملاءمتها للدرجة العلمية الموضوعة لها، بالإضافة إلى مساعدة هذه المؤسسات فى المحافظة على استقلالها الذاتى autonomy، والمسئولية عن كل قراراتها الخاصة بإنجاز الطلاب. واعلان يلوجنا Bologna Declaration يَعْتَبِر نظام نقل التصديق الأوربى (ECTS) إطارا عاما لتصميم المناهج، والحراك الطلابى داخل منطقة ومجال التعليم العالى الأوربى.

نظام وحدوى

Unitary System

تعليم عال فى دولة ما، يُقدم فى نوع واحد من المؤسسات، يتكون من الجامعات والكليات والمؤسسات غير الجامعية.

نماذج / نظريات التغيير

Models/ Theories of Change

بصائر أو استبصارات insights تساعد على فهم ووصف وتطوير عملية التغيير. وهناك ست نظريات أو نماذج للتغيير. كل نظرية أو نموذج يضم مجموعة افتراضات عن أسباب التغيير، والفترة الزمانية التى يستغرقها، ونتائجه، وتوقيته. وهذه النظريات أو النماذج هي:

١ـ **نظريات أو نماذج النشوء أو الارتقاء** evolutionary ترى أن التغيير هو

استجابة للظروف الخارجية والمتغيرات فى المؤسسة، والمناخ الذى تواجهه كل مؤسسة. فالنظم الاجتماعية متنوعة ومتداخلة ومعقدة وتتطور مع الزمن، بسبب المطالب الخارجية.

٢ـ النظريات أو النماذج الغائية teleological، أو نماذج التغيير المخطط ترى أن المؤسسات لديها القدرة على التكيف ووضع أهداف لها، وأن التغيير يحدُث لأن القادة وعملاء التغيير agents وغيرهم يرون ضرورة للتغيير. وعملية التغيير عقلانية أو منطقية rational مثل النماذج التطورية ومديرو المؤسسات.

٣ـ نظريات أو نماذج دورة الحياة Life- cycle تطورت من دراسات نمو الطفل، وتركز على مراحل النمو، والنضج التنظيمى. والتغيير يكتسب دلالته كجزء من التطور التنظيمى أو الإنسانى.

٤ـ نظريات أو نماذج خاصة باللهجة dialectical تميز التغيير على أنه نتيجة لصراع الأيديولوچيات. والصراع يُعتَبر صفة أو خاصية attribute من خصائص التفاعل الإنسانى.

هـ ـ نظريات أو نماذج المعرفة الاجتماعية Social Cognition تصف التغيير على أنه مرتبط بالتعلم والعمليات العقلية، مثل تكوين الحس أو الذوق. ويُحدث التغيير لأن الأفراد يرون حاجة للنمو والتعليم وتغيير سلوكهم.

٦ـ النظريات أو النماذج الثقافية Cultural ترى أن التغيير يحدُث استجابة للتغييرات فى البيئة الإنسانية. والثقافات تتغير باستمرار. وعملية التغيير تكون طويلة الأمد Long- run، وبطيئة. والتغيير داخل المؤسسة يتضمن إحداث تغيير فى القيم والمعتقدات والخرافات والطقوس.

وكل نظرية أو نموذج يفيد فى تفسير التغيير التنظيمى. فالنظريات التطورية توضح بعض الخواص الرئيسة للتغيير. ونماذج دورة الحياة تفيد فى تفسير الطريقة التى يحدث من خلالها التغيير التنظيمى. والنماذج الثقافية توضح أهمية التاريخ والعادات والتقاليد وثقافة المؤسسة فى تيسير إحداث التغيير. ونماذج المعرفة الاجتماعية توضح أهمية تغيير النماذج العقلية والتفاعل والتعلم وغيرها من

العمليات اللازمة لإحداث التغيير. والنماذج الغائية استراتيجيات قوية وفاعلة لحدوث التغيير.

هيئة

Agency

منظمة أو مكتب مسئول عن إعداد وتنسيق وتنفيذ إجراءات التقويم والاعتماد، لكن ليس لها الحق فى اتخاذ قرارات حول النتائج. ومصطلح هيئة agency يُستخدم غالبا بصورة جماعية collectively عندما تتخذ اللجنة قراراتها النهائية بشأن التقويم والاعتماد.

هيئة الإدارة

Staff

موظفو هيئة التقويم والاعتماد، المختصة بالتنسيق والمساعدة وتنفيذ إدارة إجراءات التقويم والاعتماد. وهيئة الإدارة قد تتكون من مسئولى البرنامج، ولها اختصاصاتها المتعلقة بالتنسيق والمساعدة، ومن مساعدى مسئولى البرنامج، وإداريين ذوى وظائف السكرتاريا.

هيئات مُعترف بها

Recognized Bodies

فى المملكة المتحدة .U.K، هيئات الاعتراف تعنى قائمة الجامعات والمؤسسات التى تتمتع بسلطات منح الدرجات العلمية.

وحدة

Unit

مؤسسة أو كلية أو برنامج الدراسة.

واصفو/أوصاف التأهيل

Qualification Descriptors

عبارات توضح نتائج المؤهلات الرئيسة للتعليم العالى عند مستويات معيّنة (عادة عند منح الدرجة العلمية)، وتوضح طبيعة التغيير بين المستويات. وعند بعض المستويات، قد يكون هناك أكثر من نوع للتأهيل. الجزء الأول من وصف التأهيل (الاهتمام بأوصاف التصميم والموافقة ومراجعة البرامج الأكاديمية) هو بيان يتعلق بالنتائج، أى بإنجاز الطالب الذى يجب أن تكون لديه القدرة على إظهاره من أجل منحه المؤهل. والجزء الثانى (الاهتمام بأصحاب الأعمال) هو بيان بالقدرات الأوسع المتوقع من الطالب أن يسعى لتطويرها. وبناءً على المراجعة الدورية لأوصاف التأهيل الموجودة، وفى ضوء التطوير للنقاط الأخرى المرجعية، يتم تدقيق علامات التمايز أو القياس benchmarks، وأوصاف التأهيل الإضافية. واقترحت المجموعة الأوربية المشتركة لمبادرات الجودة Joint Quality Initiatives ضرورة التفكير فى أوصاف لدرجتى البكالوريوس والماجستير، لاستخدامها داخل أوربا، ولأغراض عديدة، اعتمادا على السياقات والمتطلبات القومية والإقليمية والمؤسسية.

******

تم بحمد الله

مراجع المعجم

1- Alstete.J.w. (1995) ; " Benchmarking in Higher Education- Adapting Best Practice to Improve Quality" ERIC Digest, washington D.C .

2- American Association for Higher Education (2003); Assessment Forum - Frequently Asked Questions, Washingten D.C.

3- American sociery for Quality (2003); Quality Glossary, Kalamazoo, Western Michigan State University.

4- Andrews, Hans A. (1997); " TQM and Faculty Evaluation - Ever The Twin Shall Meet" ERIC Digest, Washington D.C.

5- Barblan, Andris (2001); International Quality Assurance, Geneva, Association of European Universities.

6- Bonstingle, John J. (2000); Schools of Quality - An Introduction to Total Quality Management in Education, New york, Association for Supervision and Curriclum Development .

7- Bowen, H. (1998); "Measurement of Efficiency" in **12 Systems of Higher Education. Decisive Issues**, edited by Kerry Clark et al., Paris, ICFED.

8-Campbell, C. and Christina Rozsnyai (2002); Quality Assurance and the Development of Course Programmes, Paris, Unesco. CEPES.

9- Carr, R. and P.J. Kidwell (1998) ;" Improving the Quality of life in Schools and Business Organizations-Historical and Contemporary Trends "ERIC Digest, Washington D.C.

10- Chaffee, Ellen et al. (2000) : "Quality: Transforming Post - secondary Education" ERIC Digest, Washington D.C.

11- Cheng, Y.C. (1997); "Conceptualization and Measurement of School Effectiveness - An Organizational Perspective," Atlanta,AERA paper.

12- Clarke, M. (2002) "Some Guidelines for Academic Quality Rankings" **Higher Education in Europe Journal**, Vol. 27,No.4.

13- Davis,B,and Linda Ellison (1997) ; School Leadership for the 21 St Century, London, Routledge.

14- Eaton, J.S.(2002); "An Overview of U.S. Accreditation," Washington, Council for Higher Education Accreditation

15- Eaton, J.S.(2003); "Accreditation and Recognition in the United States"; Washington, Council for Higher Education Accreditation.

16- Eccles, Charles (2002); "The Use of University Rankings in the United Kingdom", **Higher Educatien in Europe Journal** ,Vol. 27, No - 4

17- Ellsworth, J.B . (2000); "A Survey of Educational Change Models" ERIC Digest, Washington D.C.

18- Ewell, Peter T.(2002); "Examining A Brave New World:How Accreditation Might Be Different", Washigton, Council for Higher Education Accreditatien.

19 - Fieldman, J. and K. Abercromby (2000); UNESCO Higher Education Indicators Study: Accountability and International cooperation in the Renewal of Higher Educatien, Paris, Unesco .

20- Filinov, N.B. .and Svetlana Ruchkina (2002); "The Ranking of Higher Education Institutions in Russia : Some Methodological Problems" **Higher Education in Europe Journal**, Vol - 27, No - 4 .

21- Freed,Jann E.1997); "A Culture For Academic Excellence; Implementing the Quality Principles in Higher Educatien", Washington D.C,. ERIC Digest.

22- Gitlow, Howard et al. (1999); Quality Management:Tools and Methods For Improvement, london, Richard D. Irwin , INC.

23- Glidden, Robert (1998); "The Contemporary Context for Acceditation: Challenges in a Changing Environment" .Washington, Council for Higher Education Accreditation.

24- Hayward, fred M.(2002); Glossary of Key Terms in Quality Assurance and Accreditation, Washington, Council for Higher Education Acceditation.

25- Hoy, Charles et al.(2000); Improving Quality in Education, Londom, Falmer Press.

26- Hoy, W. and C.Miskel.(1996); Education Administration Theory; Research and Practice, New york, McGraw - Hill Book Com.

27- Inglis, A. (2005); "Quality Improvement, Quality Assurance and Benchmarking: Comparing Two Frameworks for Managing Quality Process in Open and Distance Learning "**International Review of Research in Open and Distance Learning**, Melbourne, Australia, March.

28- Kauffman ,M.S.(2005); "What Is Quality Assurance?" Washington, The American Society for Quality.

29- Kezar, Adrianna (2001); "Understanding and Facilitating Change in Higher Educatian in the 21 st Century"ERIC Digest, Washington D.C.

30- Kouptsov,O. and Y. Tatur (2001); Quality Assurance in Higher Education in the Russian Federation, Paris, Unesco- CEPES.

31- Lashway, Larry (2001) ;"Educational Indicators" ERIC Digest, Washington D.C.

32-Lashway, Larry (1997) ;"Visionary Leadership" ERIC Digest, Washington D.C.

33- Lim, David (2001) ; " Qualtiy Assurance in Higher Education: A Study of Developing Countries, Aldershot, Ashgate Publishing Ltd., England.

34- Liston, Colleen (1999); Managing Quality and Standards, Philadelphia, Open University Press.

35- Lockheed, M.(1995); The Measurement of Education Efficiency and Effectiveness, New Grleans ,AERA paper.

36- Lockheed, M. and E. Han-ushek (1998); "Improving Educational Efficiency in Developing Countries: What Do We Know? **Compare Journal,**Vol-18, No.1.

37- Mandeville, G.K.(2001); " School Effectiveness Indicators Revisited: Cross Year Stability" **Educational Measurement Journal**, Vol.25, No.10.

38- Maryland Association for School Improvement (2003); Creating A vision" Washington D.C., December.

39- Mc Graw, Tammy(2003); "Insight, Vision and Leadership." **Insight Jeurnal,** Vol.2-No 1.

40- Merisotis, Jamie P.(2002); "On the Ranking of Higher Education Institutions", **Higher Educatoin in Europe Journal**, Vol.24, No.4.

41- Merisotis, Jamie P.(2002), " Summary Report of the Invitationa? Roundtable on Statistical Indicators for the Quality Assessment of Higher/ Tertiary Educatien Institutions: Ranking and :League Table Methodologies". **Higher Edncation in Europe Journal**, Vel. 27, No-y.

42- Moore, Michael G. and Kay shattuck (2001), Glossary of Distance Education Terms, College Park , The Pennsylvania State Sniversity.

43- Mortimore, P.(2001); "School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching". School Effectiveness and School Improvement Journal, Vol-4, No.4.

44- Moses, Ingrid (2004); "Global Aspects of Quality Assurance in Education: An Australian Perspective" Paper Presented at the Conference **Toward Mutual Recognition- Educationl Benchmarking and Quality Assurance**, Thailand, 16-19 November.

45- Quality Assurance for Higher Education (2001) ; The Framewerk for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, Bristol , HEFCE .

46- Reynolds , D. and B. Creemers (1999);" School Effectivness and School Improvement: A Mission Statement". **School Effectiveness and School Improvement Journal**, Vol. 1, No.1.

47- Reynolds, D.etal.(1999); " Linking School Effectiveness and School Improvement Practice: Towards A Synergy", **School Effectiveness and School Improvement Journal,** Vol-4, No-1.

48- Rodgers, Philip I . (2003); " How Parents of Utah School Children Judge School Effectiveness" Ph.D. Utah State University, logan, Utah.

49- Scheerens, J.(2000); Improving School Effectivenss, Paris, I I E P.

50- Scheerens, J.(1999); School Effectiveness in Developed and Developing Countries: A Review of the Research Evidence, World Bank Paper.

51-Scheerens, J. and R.J. Bosker (1997); The Foudations of Educational Effectiveness, Oxford, Elsevier Sciene Ltd.

52- Taylor,M. J. (2002); "Indicators of School Quality Questionaire, Logan, Utah State University, Center For the School of the Future.

53- The Quality Assurance Agency for Higher Education (2002), Handbook For Institutional Audit, England, Gloucester, Q A A.

54- Turner, M.A. (2002); "The Perception of School Effectiveness and School Improvement by Teachers in Low- Performaning Schools After State Team Intervention" Ph. D. College of Graduate Studies, University of North Cardina, Charlotte.

55- Unesco (2003); Retained Lessons, Paris, Unessco- CEPES.

56- University of Birmingham (2002); Glossary, Birminghan, Academic Office.

57- US Higher Learning Commission of the North Central Association (2001); Accreditation of Higher Education Institutions: An Overview, Washingten D.C., Council for Higher Education Accreditation.

58- US National PTA (2005); "Is Your School Effective?", Washington D.C.

59- US Office of Post- Secondary Education (2002); Overview of Accreditation, Washington D.C.

60- Vaughn, John (2002); "Accreditation, Commercial Rankings, and New Approaches

to Assessing the Quality of University Research and Education Programmes in the United States", **Higher Educatin in Europe Journal**, Vol, 27, No. 4.

61- Viasceanu, L.etal. (2004); Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, Paris, Unesco - CEPES.

62- Viasceanu, L. and L.C. Barrows (2004); Indicators For Institutional and Programme Accreditation in Higher/ Tertiary Education, Bucharest, Unesco- CEPES.

63- Wyatt, Tim (2001); "School Effectiveness: Dead End, Damp Squib Or Smouldering Fuse", **Issues in Educational Research Journal,** Vel. 6, Vo.l.

64- Yonezaza, Akioshi etal. (2002); "University Rankings in Japan", **Higher Education in Europe Journal,** Vol. 27, No.4.